

**DIE BILDUNGSPLANUNG IN DER
BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND
UND DIE WIEDERKEHR VON ELEMENTEN
DER ELASTISCHEN EINHEITSSCHULE
PAUL OESTREICH'S**

**eine Untersuchung am Beispiel der Gesamtschulplanung
in der Bundesrepublik Deutschland**

GABRIELE SCHAFFER

1974



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Druck- und Verlagsanstalt

Werner Blasaditsch · 89 Augsburg · Theodor-Heuß-Platz 3 · Telefon (0821) 51 85 63

Printed in Germany

DIE BILDUNGSPLANUNG IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

UND DIE WIEDERKEHR VON ELEMENTEN

DER ELASTISCHEN EINHEITSSCHULE PAUL OESTREICHS

eine Untersuchung am Beispiel der Gesamtschulplanung
in der Bundesrepublik Deutschland

I N A U G U R A L - D I S S E R T A T I O N

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophischen Fakultät

der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

GABRIELE SCHAFFER

in München

1974

Referent: Prof.Dr.E. Wasem

Korreferent: Prof.Dr.H. Schiefele

Tag der mündlichen Prüfung: 25.7.1974



INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Vorwort	1
1. Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland	2
1. 1. Begriffliche Klärung	3
1. 2. Bildungsreform als Notwendigkeit	15
1. 3. Bildungsplanung in der BRD von 1945 bis zur Gegenwart	36
1. 4. Reform des Bildungswesens nach dem Bildungsgesamtplan	53
1. 5. Gesamtschulplanung in der BRD	69
2. Die "elastische Einheitsschule" Paul Oestreichs	97
2. 1. Zur Geschichte der Gesamtschulidee	97
2. 2. Paul Oestreich, der "politische Pädagoge" (Leben und Werk)	112
2. 3. Der Bund Entschiedener Schulreformer	127
2. 4. Die "elastische Einheitsschule"	141
3. Wiederkehr von Elementen der "elastischen Einheitsschule" Paul Oestreichs in der Gesamtschulplanung der Bundesrepublik Deutschland	163
3. 1. Name und Begriff	164
3. 2. Ziele und Aufgaben der Schule	166
3. 3. Strukturmerkmale	168
3. 4. Unterrichtsprinzipien	174
3. 5. Äußere und innere Organisation	178

	Seite
4. Gesamtschulentwicklung und aktuelle Diskussion	185
4. 1. Erfahrungen aus der Geschichte	185
4. 2. Erfahrungen aus gegenwärtigen Schulversuchen	188
4. 3. Gesamtschulprobleme in aktueller Diskussion	191

Literaturverzeichnis	195
----------------------	-----

V o r w o r t

In der bildungspolitischen Diskussion der BRD spielt in den letzten Jahren die Strukturveränderung des Bildungswesens eine bedeutende Rolle. Bei Betroffenen und Verantwortlichen scheint Einigkeit darüber zu bestehen, daß unsere Schule verändert werden muß.

Die Planungsbemühungen um eine Schulreform reichen zurück auf das Jahr 1948, als die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) gegründet wurde. Sie knüpfte damit an Bestrebungen an, die bereits 1919 begonnen hatten.

Die gegenwärtige Bildungsplanung der BRD wird im Bildungsgesamtplan aufgezeigt, der am 15. Juni 1973 von der Bundesregierung verabschiedet wurde. Im Rahmen dieser langfristigen Planung sind Modellversuche mit Gesamtschulen vorgesehen. Die Erprobung neuer Schulkonzeptionen ist zwingendermaßen erforderlich, um Innovationen im Bildungswesen vorzubereiten, die Diskussionen um ideologische Gegensätze zu versachlichen und so die Grundlage für einen permanenten Reformprozeß zu schaffen.

Bereits 1919/1920 führte der "Bund Entschiedener Schulreformer" unter Leitung von Paul Oestreich ein Gesamtschulkonzept vor, das in vielen Punkten den gegenwärtigen Gesamtschulvorstellungen gleicht, in einigen sogar so progressiv ist, daß die Realisierung bis heute noch nicht gelungen ist. Dies legte es nahe, einen Teilaspekt der gegenwärtigen Bildungsplanung - Schulversuche mit Gesamtschulen - im Hinblick auf Gedanken zu untersuchen, die Paul Oestreich und der "Bund Entschiedener Schulreformer" für die "neue Schule" entwickelten und die sich in den Gesamtschulmodellen der Bundesrepublik Deutschland als Reformideen wiederfinden.

Der Bildungsgesamtplan der Bundesrepublik Deutschland setzt sich aus einem Rahmenplan für die Entwicklung des gesamten Bildungswesens und aus dem Bildungsbudget zusammen, das den finanziellen Rahmen für die geplanten Reformen aufzeigt. Das Bildungsbudget wird für unsere Untersuchung ausgeklammert.

Bei der Abhandlung über die Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland wurde von den verfügbaren Veröffentlichungen ausgegangen. Dies waren der Bildungsgesamtplan Band I, der Strukturplan für das Bildungswesen und die Empfehlungen der Bildungskommission zur Errichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen und zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganzttagsschulen.

Mit einbezogen wurden Erfahrungen aus bisher laufenden Gesamtschulversuchen in der Bundesrepublik Deutschland und die sich der Verfasserin zeigenden Probleme durch die eigene Tätigkeit als Lehrerin und Schulleiterin an einer Gesamtschule sowie Befunde aus europäischen und außereuropäischen Ländern mit und ohne Gesamtschulerfahrung. Die Diskussion ausländischer Gesamtschulerfahrungen wurde jedoch nur insoweit berücksichtigt, als sie für Vergleichszwecke relevant erschien.

Zur vorliegenden Untersuchung wurde ich durch meine Teilnahme an einem Pädagogischen Hauptseminar von Prof.Dr.E.Wasem von der Universität München angeregt, das sich mit Reformversuchen um die Jahrhundertwende befaßte.

Die Arbeit soll einen Beitrag zur Analyse der Einheitsschulidee Paul Oestreichs und der Wiederkehr einzelner Ansätze seiner Reformpläne in der gegenwärtigen Bildungsplanung leisten.

1. Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland

"Bildung ist das älteste und zugleich das aktuellste Problem der Pädagogik".¹⁾ In der bildungstheoretischen Diskussion unserer Zeit finden wir diese Aussage bestätigt, zumal sich unser Bildungswesen heute Aufgaben gegenüberstellt, die sich als völlig neu erweisen oder zumindest erheblich von denen in früheren Epochen abweichen. Die Entwicklung unseres Bildungssystems wird dem raschen Wandel der gesellschaftlichen Situation nicht gerecht. Die neue Gesellschaft - die technisierte Welt - hat ein neues Bildungsbedürfnis, das es erst noch im einzelnen zu erforschen gilt. An den Ergebnissen hat sich eine gesellschaftspolitisch ausgerichtete Bildungsreform zu orientieren. Zweifelsohne wird es in unserem Bildungssystem zu einer Akzentverschiebung kommen müssen, wenn wir den einzelnen auf einen lebenslangen Lernprozeß in einer ständig sich wandelnden Umwelt vorbereiten wollen.

1) Groothoff, HansH. (Hrsg.): Das Fischer Lexikon, Pädagogik, Frankfurt/M., 1964, S.34.

1. 1. Begriffliche Klärung

Um verschiedene, immer wieder zur Anwendung kommende Begriffe in unserem Sinne zu verstehen, ist es notwendig, vorher einige Fragen der Definition zu klären.

Bildung

In der deutschen Pädagogik sprechen wir von 'Erziehung' und 'Bildung'.

"Keines dieser Worte erfaßt eindeutig die Gesamtheit der hierher gehörigen Phänomene, aber die Wissenschaft muß sich mit ihnen behelfen. 'Erziehung' gebrauchen wir in aktivem und passivem Sinn; das Wort bezeichnet sowohl die Tätigkeit wie ihre Wirkung, aber auch das Geschehen im 'Zögling', auf den sich diese Tätigkeit richtet, und das Ergebnis dieses Prozesses können damit gemeint sein. Oft gebrauchen wir im Deutschen synonym das Wort 'Bildung', das dann auch wieder eine eigene Bedeutung hat, die von 'Erziehung' unterschieden wird. Es ist ein ganz eigenes Nachdenken über pädagogische Phänomene in diesem Wort niedergelegt, und so bezeichnet es mit Vorliebe die Erziehungstätigkeit, in der jenes Nachdenken enthalten ist oder sein sollte. Das Erziehen wird als ein Bilden aufgefaßt. Das jüngere Wort stammt aus dem 18. Jahrhundert, es hat den Ausdruck 'Erziehung' und den ältesten 'Zucht' immer mehr verdrängt".²⁾

Ursprünglich, in der antik-humanistischen Auffassung, hatte Bildung einen transitiven Sinn. "Wir sprechen zumeist und zunächst ebenfalls in transitivem Sinne von Bildung: Die ältere Generation bildet die jüngere. In solcher Rede ist angelegt, daß man auch in einem objektivierenden Sinne von Bildung sprechen kann. Unter Bildung wird dann das Ergebnis der transitiven Bildung verstanden: ihr Werk, ein bestimmter Status, das Gebildetsein - wie immer er auch bestimmt wird".³⁾

In der neueren Zeit wird dann Bildung auch reflexiv verstanden, als ein 'sich bilden'. "Erziehungswissenschaftlich gesehen ist diese Bildung im reflexiven Sinne das eigentliche Problem, von ihr her kann allererst legitim von Bildung im transitiven,

2) Flitner Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. 1.Aufl., Stuttgart 1966, S. 26.

3) Groothoff, Hans-H., a.a.O., S. 33.

objektivierenden oder abstrakten Sinne gesprochen werden. - Das allgemeine Interesse verweilt nach wie vor bei der transitiven Bildung und der Bestimmung ihres Inhalts, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der schulischen Vermittlung, bei der *S c h u l - B i l d u n g* also. Hierbei wird oft übersehen, daß diese Bildung nur ein 'abstraktes' System ist; man glaubt, man könne dieses System ohne Rücksicht auf die Anthropogenese aus dem vorherrschenden Inbegriff des Wissens oder der Gesellschaft ableiten".⁴⁾

Vielleicht bringt die Definition von Bildung bei Herder eine weitere Erhellung dieses Problems. Nach Herder ist Bildung sowohl "der Vorgang, in dem ein Mensch die eigentliche Gestalt eines Menschseins erwirbt", als auch "der so erreichte Zustand".⁵⁾ Bildung verstehen wir demnach "als den Werdegang des Menschen, der zugleich Wachstum und Gang der Befreiung zur Welt und zu sich selbst ist".⁶⁾

Es ist nun zu unterscheiden zwischen Bildung, die auf das innere Wesen des Menschen zielt, das heißt seine Wertgefühle prägt und zwischen Bildung, die mehr die inhaltlichen Gegebenheiten, wie bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten, Einordnung in die Gesellschaft betrifft. Flitner spricht in diesem Zusammenhang von formaler und materialer Bildung.

Wir werden uns im Rahmen unserer Überlegungen mit Bildung als organisierbarem Prozeß befassen.

"Die institutionelle organisierende Bildungshilfe der Schule, die Schul-Bildung, kann im wesentlichen nur propädeutischen Charakter haben, was freilich nicht aus-, sondern einschließt, daß sie eigentliche Bildung initiieren kann (Flitner)".⁷⁾

Bildung hat heute eine andere Bedeutung als früher. Die Lebensbedingungen haben sich gegenüber früher geändert. Bildung ist zur Notwendigkeit geworden in einer Gesellschaft, in der nach Leistung gemessen wird.

"Bildung meint in diesem Zusammenhang denjenigen Gestaltwandel, der durch Schulen - d.h. institutionalisierte Bildungshilfen -

4) Groothoff, Hans-H., a.a.O., S.33f.

5) Der große Herder, Erster Band, Freiburg 1953.

6) Groothoff, Hans-H., a.a.O., S.39.

7) Zitiert nach Groothoff, Hans-H., a.a.O., S.39.

'organisiert' werden kann und der nötig ist, um in der neuen, durch und durch künstlichen, wissenschaftlich-technisch begründeten, ebenso egalitären wie pluralistischen Lebenswelt seine Stelle finden und das Ganze mitverantworten zu können".⁸⁾

Wir müssen deshalb versuchen, unser Bildungswesen derart zu gestalten, daß sich aus den angebotenen Bildungsinhalten gleichsam exemplarisch Wege zum Verständnis besonderer Inhalte entsprechend den Anforderungen unserer Zeit finden lassen. Denn "die Bildung besteht darin, daß der Geist solche Grunderfahrungen und Verhaltensweisen besitzt, die an den fruchtbarsten Punkten gewonnen sind und dann eine reiche Anwendung erlauben, so daß von diesem verstandenen und gekonnten Besitz aus der gebildete Mensch sich zu orientieren und auch das Neue sich mit Hilfe des Bekannten zuzueignen weiß. Hierauf beruht die Lebendigkeit echter Bildung".⁹⁾

Bildungsforschung

Unser Bildungswesen bedarf demnach einer Erneuerung im Sinne der Anpassung an den Wandel der gesellschaftlichen Gegebenheiten. Dazu ist jedoch die Unterstützung durch die Wissenschaft erforderlich. "Heute ist jede Praxis von wissenschaftlicher Theorie abhängig geworden. Deshalb ist es notwendig, alle Menschen an einer wissenschaftlichen, d.h. wissenschaftsbestimmten Bildung teilhaben zu lassen und über die Organisation und den Inhalt dieser Bildung auf Grund wissenschaftlicher Forschung und damit in Kenntnis der Determinationszusammenhänge rational aufgeklärt politisch zu entscheiden. Deshalb ist Bildungsforschung eine Wissenschaft unserer Zeit".¹⁰⁾ Doch gerade im Bereich des Bildungswesens ist der Widerstand gegen Veränderungen traditionell verhaftet. Coombs¹¹⁾ sieht darin u.a. den Grund, warum Bildungsforschung sehr lange "philosophischer oder deskriptiver Natur" war, "auch wenn sie oberflächlich die Zeichen der wissenschaftlichen Forschung trug.

8) Groothoff, Hans-H., a.a.O., S.46.

9) Flitner, Wilhelm, a.a.O., S.118.

10) Becker, Hellmut: Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt/M. 1971, S.9 f.

11) Coombs, Philip H.: Die Weltbildungskrise, Stuttgart 1969.

Sie wurde nicht in die Tradition der modernen Wissenschaft ... einbezogen, die in allen anderen Bereichen so aufsehenerregende Ergebnisse hervorbrachte".¹²⁾ Eine Untersuchung, die die OECD 1968 veröffentlichte, mag diesen Tatbestand noch verdeutlichen. Darstellung 1: Gesamtaufwand für Forschung und Entwicklung¹³⁾

Land	Millionen US \$	% des Brutto- sozial- produkts	% des gesamten For- schungsaufwands inner- halb der Institutionen des Bildungswesens
Österreich (1964)	23,2	0,3	26,0
Frankreich (1963)	1 299,1	1,9	13,4
BR Deutschland (1964)	1 436,3	1,6	20,5
Japan (1963)	892,0	1,6	19,5
Niederlande (1964)	314,4	2,1	16,5
Spanien (1964)	27,4	0,2	7,1
Großbritannien (1964/65)	2 159,9	2,7	7,6
USA (1963/64)	21 323,0	3,8	11,0

Der Gesamtaufwand für Forschung wird hier in seinem Verhältnis zum Bruttosozialprodukt ausgewiesen. Die innerhalb der Institutionen des Bildungswesens durchgeführten Forschungsvorhaben hatten nach Coombs "wenig oder gar nichts mit Bildungsfragen an sich zu tun".¹⁴⁾

Wir dürfen jedoch annehmen, daß die Bildungsforschung aktiviert wird, denn die gegenwärtige Bildungspolitik, die sich zunehmend als Gesellschaftspolitik versteht, bedarf der Orientierung nicht nur an den Forschungsergebnissen der Psychologie, der Soziologie und der Ökonomie, sondern vor allem der Pädagogik. Bildungsreform bedeutet Intensivierung der Bildungsforschung und Ausbau der Bildungsforschung erfordert Erhöhung der finanziellen Investitionen innerhalb des Bildungsbudgets für Forschungsaufgaben. So sieht der Bildungsgesamtplan ¹⁵⁾ der BRD von 1970 (16,9%) bis 1985 (22,6%) eine Steigerung der Bildungsausgaben, gemessen am öffentlichen Gesamthaushalt, um 5,7% vor. Für die Ressort- und Groß-

12) Coombs, Philip H., a.a.O., S.134.

13) Zit.nach Coombs, Philip H., a.a.O., S.136.

14) Ebenda, S.135.

15) Vgl. dazu Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan Bd.II, Stuttgart 1973, S.183.

forschung ist innerhalb des Bildungsbudgets für den gleichen Zeitraum eine Steigerung um 0,4%, nämlich von 1,9% (1970) auf 2,3% (1985) geplant. Wenn man bedenkt, daß mit diesem Anteil alle Forschungsgebiete, also nicht nur Bildungsforschung, abgedeckt werden sollen, die UNESCO aber bereits 1968 einen Richtsatz von 2% des Bildungsbudgets nur für Bildungsforschung nannte, dann werden auch in den nächsten Jahren die Aufgaben nicht in dem erforderlichen Ausmaß erfüllt werden können, obgleich sich "das Bildungswesen den Luxus nicht länger leisten kann, als eine der letzten 'Industrien' auf der handwerklichen Stufe stehenzubleiben Es ist schon behauptet worden, das Bildungswesen sei das einzige Unternehmen, das die eigenen Erfahrungen ungenutzt lasse".¹⁶⁾ Sollen jedoch Reformen verwirklicht werden, dann können wir auf Bildungsforschung nicht mehr verzichten.

Keine Bildungsplanung kann an den Ergebnissen dieser jungen Wissenschaft vorbeigehen. "Bildungsforschung ist nicht nur Voraussetzung von Bildungsplanung, sondern sie hat Theorie und Technik der Planung selbst zum Gegenstand".¹⁷⁾ Die Bildungsforschung ist in der BRD erst im Aufbau begriffen. Sie wird sich mit einer Fülle von Projekten befassen müssen, wenn Wissenschaft auf Bildung angewandt werden soll. Hellmut Becker, der Leiter des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft Berlin, vertritt die Auffassung, " ... daß Forschung heute nicht nur stattfinden muß, sondern ihre Erkenntnisse auch vermittelt werden müssen. Dabei geht es weniger um die Vermittlung von Einzelergebnissen, die bei der Spezialisierung empirischer Forschung nicht unmittelbar weiterhelfen, sondern um die Teilnahme am universalen Lern- und Erkenntnisprozeß, den die Entwicklung der Bildungsforschung bedeutet".¹⁸⁾ So wird sich Bildungsforschung mit dem Problem der Frühauslese, der Schulleistung und Leistungsbewertung, der Lernmotivation, mit unterrichtlichen Gruppierungsformen (Lerngruppen nach Leistung und Wahl), mit Schullaufbahnberatung, mit Förderungsmaßnahmen für sozial Unterprivilegierte und vor allem mit dem weiten Bereich curricularer Innovationen befassen

16) Coombs, Ph.H., a.a.O., S.200.

17) Becker, Hellmut, a.a.O., S.31.

18) Becker, Hellmut, a.a.O., S.33 f.

müssen. "Diese Untersuchungen sind um so notwendiger, als die zukünftige Schule, ganz anders als bisher, keine abgeschlossene Bildung mehr vermitteln kann, sondern einen Prozeß des lebenslangen Lernens vorbereiten muß".¹⁹⁾

Es wird Aufgabe der Bildungsforschung sein, uns die Notwendigkeit, aber auch die Möglichkeiten neuer, effizienter Einrichtungen im Bildungswesen aufzuzeigen. Experimentalprogramme müßten, gerade im Hinblick auf die Gesamtschule, in Form von Modellschulen erprobt werden. "Wir brauchen aber auch Modelle nach Art derer der Ökonomie, in die die wechselseitigen Abhängigkeiten der verschiedensten Bedingungen eingebaut sind und mit denen man daher die Konsequenzen jeder einzelnen Maßnahme durchspielen kann ...".²⁰⁾

Dahrendorf sieht eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungsforschung darin, "ein Modell der Interdependenzen von modernem Verhalten im Bereich der Bildung, und im Verhalten in anderen Bereichen - der Wirtschaft, der Politik, der Familie - zu entwickeln, um auf diese Weise den spekulativen Charakter der Zielvorstellung ... etwas zu bändigen".²¹⁾

Bildungsforschung wird also auch Kontrollforschung für die Leistungen unseres Bildungswesens sein müssen, um somit seine Effektivität, am wirkungsvollsten vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen, zu überprüfen und eine kritische Reflexion zu initiieren. Doch "... der Umsatz von Bildungsforschung in Bildungspolitik bedarf der Planungsgremien. Forschung ist nicht mit Planung identisch, genausowenig wie Planung mit politischer Entscheidung; aber das in der Forschung akkumulierte Wissen muß in die Planung und die Empfehlungen der Planungsinstitutionen müssen in die Politik eingehen".²²⁾

Bildungsplanung

Bildungsplanung, so können wir aus dem bisher Gesagten schließen, ist also Bindeglied zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik. Ausgangspunkt für die Bildungsplanung sind die von der

19) Becker, Hellmut, a.a.O., S.22.

20) Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht, Osnabrück 1965, S.139.

21) Ebenda, S.139.

22) Becker, Hellmut, a.a.O., S.36 f.

Bildungsforschung ermittelten Werte aus der Wirklichkeit, aus dem Gesellschafts- und Wirtschaftsbereich, die eine langfristige, reformbezogene und offene Planung ermöglichen sollen. Bildungsplanung steht gegenüber der Bildungsforschung im politischen Raum, wenngleich sie auch - und das unterscheidet sie von der Bildungspolitik - nur Wege, Ziele und Prioritäten zu entwerfen und zu empfehlen hat. Der Bildungspolitik obliegt es danach, die Entscheidungen zu treffen und somit Bildungsplanung "in die Aktionen der politischen Exekutive" zu übersetzen.²³⁾

Bildungsplanung ist in unserer deutschen Sprache ein verhältnismäßig junger Begriff. Abgeleitet vom englischen "educational planning" verstehen wir darunter eine langfristige Prognose und Strategie für unser Bildungswesen auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Analyse gegebener Sachverhalte und Möglichkeiten. Die Bildungsplanung ist also "ein Instrument vorausschauender Koordination, das dazu dient, Umfang, Art und regionale Verteilung der Bildungseinrichtungen und deren Nutzung mit der demographischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung in Einklang zu bringen".²⁴⁾

Von besonderer Bedeutung scheint uns vor allem im Hinblick auf unsere Untersuchung, daß Bildungsplanung die voraussichtlichen, die wahrscheinlichen Gegebenheiten zu berücksichtigen hat, die auf den Menschen in naher Zukunft ²⁵⁾ zukommen. "Bildungsplanung soll nicht vom Heute extrapolieren, sondern sie soll von einer wahrscheinlichen Situation der menschlichen Person und der Gesellschaft in der Zukunft ihre Dispositionen deduzieren".²⁶⁾ Die Aufgabe, die die Bildungsplanung zu lösen hat, ist ungemein schwer. Hinzu kommt, daß sich in der BRD nur langsam die Vorurteile und Widerstände gegen eine Bildungsplanung abbauen lassen, obgleich die BRD, gemessen an der Entwicklung in der übrigen Welt, "bei der Ausbildung ihres Potentials an qualifizierten Nachwuchskräften jeder Art und jeder Stufe in einen Rückstand geraten" ist, "der sich nur langsam wieder aufholen läßt".²⁷⁾

23) Picht, Georg: Die Verantwortung des Geistes, Olten und Freiburg im Breisgau 1965, S.284; im folg.zit. als Picht I.

24) Herder: Lexikon der Pädagogik, Freiburg/Basel/Wien 1970, S.189.

25) Als Zeitraum werden etwa zwanzig Jahre genannt. Vergl.dazu Husén, Torsten: Die Schule der 80er Jahre, Stuttgt.1971, S.36.

26) Evers, Carl-Heinz: Modelle moderner Bildungspolitik, Frankfurt/Main 1969, S.144.

27) Picht I, S.283.

Daß man sich heute weltweit mit Planung befaßt, ist auf die von uns bereits aufgezeigte Interdependenz von Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft zurückzuführen, wie sie sich in einer dynamischen Gesellschaft zeigt. Es ist fraglos richtig, daß die Leistungsfähigkeit und der Umfang unserer Bildungseinrichtungen mit dem wirtschaftlichen und allgemeinen Wohlergehen unseres Staates in engstem Zusammenhang stehen. Die gegenwärtige Gesellschaft braucht, soll sie weiter funktionieren, mehr Menschen mit besserer Bildung und Ausbildung. Sie braucht aber auch im Interesse des einzelnen ein Bildungswesen, das ihm die optimale Entfaltung seiner speziellen Fähigkeiten ermöglicht. Das heißt aber auch für den einzelnen, daß Lernen für ihn heute wichtiger ist denn je zuvor. Und weil sich die Anforderungen ständig ändern, bedeutet das ein lebenslanges Lernen. Ein Großteil des Lernens wird demnach dann stattfinden, wenn der Mensch die Schule bereits verlassen hat; das impliziert, daß die Schule als eines ihrer wichtigsten Ziele das Lernen lehren muß. Daß unsere heutige Schule diese Forderung noch nicht in zufriedenstellendem Maße erfüllt, ist bekannt. Erhärtet wird diese Tatsache noch durch internationale Vergleiche, wie sie die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) anstellt.²⁸⁾

Es geht nicht länger an, daß wir am bestehenden Bildungswesen messen, dessen Effektivität doch gerade kritisch zu prüfen ist. Es geht auch nicht länger an, daß Reform des Bildungswesens nur geringfügige Modifikation des gegenwärtigen, zum Teil sehr veralteten Systems bedeutet. Erforderlich ist also eine Vorausschau, ein "Instrumentarium, das die genannten Zusammenhänge vorhersehbar und berechenbar machen soll",²⁹⁾ wobei wir uns durchaus bewußt sein müssen, daß Planungsinstrumente allein nicht genügen, sondern daß vor allem auch inhaltlichen Fragen, bildungspolitischen Tendenzen und den aufgezeigten Aktionswegen eine wesentliche Bedeutung zukommen muß. "Von den Forschungsergebnissen zu den politischen Zielen führt ... niemals nur ein einziger Weg; Bildungsplanung muß also, wenn sie wirklich vernünftig ist, immer Alternativen anbieten".³⁰⁾

28) Vgl.dazu OECD: Begabung und Bildungschancen, Frankfurt/Main 1967 und OECD: Bildungswesen mangelhaft, Frankfurt/M. 1973.

29) Weinacht, Paul-Ludwig: Bildungsforschung-Bildungsplanung-Bildungspolitik, München 1969, S.57.

30) Dahrendorf, Ralf, a.a.O., S.143.

Jegliche Bildungsplanung wird zur Utopie, wenn sie nicht auf der Basis eines zu verwirklichenden Finanzierungsplanes steht. Häufig jedoch lassen sich die Pläne nur teilweise verwirklichen, weil die finanziellen Gegebenheiten des Staates dem Bildungsfinanzplan bei der Verwirklichung der Reform nur noch zum Teil entsprechen. Kompromißlösungen führen dann zu Teilreformen, die auf lange Sicht eine Vereinheitlichung des Bildungswesens nach einem Bildungsgesamtplan eher hemmen als fördern. "Das Bildungswesen muß als ein Ganzes gesehen werden, was u.a. bedeutet, daß man für sämtliche Ebenen g l e i c h z e i t i g planen muß. Wenn man, was oft geschehen ist, zuerst die Grundstufe plant, riskiert man, seine eigenen Pläne zu blockieren, weil man die Sekundarstufe und die Universitätsstufe vernachlässigt hat. Um die Primarschule ausbauen zu können, muß man Lehrer ausbilden. Um Lehrer auszubilden, muß man Lehrerausbilder ausbilden. Mit anderen Worten: Maßnahmen auf der Grundstufe implizieren Maßnahmen auf allen übrigen Stufen".³¹⁾

Der Bereich der Bildungsplanung ist enorm groß. Reformen im Bildungswesen fordern Innovationen auch in vielen anderen Bereichen und Systemen. Coombs spricht in diesem Zusammenhang von einem "sorgfältig kalkulierten Wandel, mit dem Ziel, die notwendigen Verbesserungen und Anpassungen zu bewirken. Gesellschaft und Wirtschaft passen sich n i c h t e i n s e i t i g dem Bildungssystem an. Wenn Anpassung überhaupt möglich sein soll, dann muß das Bildungswesen zuerst die Initiative ergreifen, um sich auf die übrigen Bereiche einzustellen".³²⁾

Georg Picht³³⁾ erschließt geradezu systematisch das Feld der Bildungsplanung, wenn er sie in verschiedene Typen, vorwissenschaftliche und wissenschaftliche, gliedert. Er unterscheidet dazu ein "bürokratisches", "kriegswirtschaftliches", "pädagogisches", "ökonomisches", "technokratisches" und "utopisches" Modell. Bildungsplanung soll demnach im Kontext verschiedener Prozesse erklärt und gedeutet werden. So repräsentiert nach Picht der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen das "pädagogische Modell" der Bildungsplanung.

31) Husén, Torsten, a.a.O., S.37.

32) Coombs, Philip H., a.a.O., S.185.

33) Vgl. dazu Picht I, S.303 ff.

Die wissenschaftlichen Ansätze und Methoden, die im Rahmen der Bildungsplanung Anwendung finden können, sollen in unseren Ausführungen nur kurz vorgestellt werden; eine Diskussion der mit dem jeweiligen Ansatz verbundenen Problematik klammern wir aus.

Angeregt wurde die Bildungsplanung durch die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) und die OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development), zwei internationale Organisationen, die "gegen Ende der 50er Jahre vorschlugen, Planungskategorien in die bildungspolitischen Entscheidungen einzuführen".³⁴⁾ Seit Ende Oktober 1961 befaßt sich die OECD mit der Interdependenz bildungs- und wirtschaftspolitischer Probleme und arbeitet an Projekten, die Innovationen für die genannten Bereiche auf internationaler Ebene entwickeln sollen.

Gegenwärtige Bildungsplanungen folgen am häufigsten einem der drei Ansätze³⁵⁾: Dem social oder individual demand approach, d.h. dem "Verfahren der sozialen Nachfrage" nach Bildungsleistungen; dem manpower demand approach, d.h. dem "Arbeitskräftebedarfsverfahren" und/oder der human resources assessment-Methode, dem "Planungsverfahren zur geistigen Vermögensbildung". Es gibt natürlich noch weitere Formen von Planungsansätzen, wie etwa die "Aggregatmethode" oder die "education-output ratio" oder Kombinationen von Ansätzen, doch alle haben zum Ziel, "den beiden Grundfragen der Bildungsplanung näherzukommen,

- der Frage nach den wirtschaftlichen Voraussetzungen von Bildungsvorgängen,
- der Frage nach den Bildungsvoraussetzungen wirtschaftlicher Vorgänge".³⁶⁾

In der BRD finden sich primär Planungsbestrebungen, die einen ökonomischen Ansatz verfolgen und vor allem Detailfragen einer Regionalplanung. So wurden im Auftrag des Kultusministeriums von Baden-Württemberg³⁷⁾ 1964/65 zwei Modellstudien zur regionalen Bildungsplanung erstellt. Auf die Beiträge überregionaler Bildungsplanung und die Tätigkeit der Planungsinstitutionen werden

34) Weinacht, Paul-Ludwig, a.a.O., S.58.

35) Vgl. dazu UNESCO: Perspektiven der Bildungsplanung, Frankfurt/Main 1967, S.34 ff.

36) Weinacht, Paul-Ludwig, a.a.O., S.64.

37) Vgl. dazu Widmaier, Hans Peter u.a.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Eine Modellstudie zur Bildungsplanung im Auftrage des Kultusministeriums von Baden-Württemberg (Reihe A Nr.5 "Bildung in neuer Sicht"), Villingen 1966.

wir im weiteren Verlauf unserer Ausführungen noch eingehen.

Die Aufgaben, die die Bildungsplanung zu erfüllen hat, sind umfassend und erfordern die Mitarbeit aller in der Gesellschaft. Wir stimmen Georg Picht zu, wenn er feststellt: "Es wird des Zusammenwirkens vieler Wissenschaftler bedürfen, um die theoretischen Erkenntnisse zu gewinnen, auf die sich eine zu verantwortende Planung stützen muß, und es bedarf neuer Formen der Kooperation zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Politik, um diese Erkenntnisse zu realisieren. Aber die Diskrepanz zwischen der gegenwärtigen Leistung des überkommenen Bildungssystems und den Anforderungen des technischen Zeitalters ist so beängstigend geworden, daß wir in einen Zeitdruck geraten sind, der in Frage stellt, ob wir die Chancen für eine wissenschaftlich fundierte und auf demokratischem Wege realisierte Form der Bildungsplanung nicht heute schon in Gefahr sind zu verspielen".³⁸⁾

Bildungspolitik

Bildungspolitik, ein Teil der Kulturpolitik, ist neben Bildungsforschung und Bildungsplanung die dritte Komponente auf dem Weg zur Verwirklichung von Bildungsreform. Wir verstehen Bildungspolitik als Politik, die sich auf die Entwicklung und Reform des Bildungswesens richtet, "die als Grundlage und Vollzugsbedingung von Bildungsforschung und Bildungsplanung angesehen werden kann".³⁹⁾ Bildungspolitik bedarf demnach zunächst einer eindeutigen Zielsetzung und Grundentscheidung, ohne die sowohl der Bildungsforschung wie auch der Bildungsplanung die Basis fehlt. Bei der Verwirklichung der Ziele, bei der Ausführung bildungspolitischer Entscheidungen sieht sich eine aktive Bildungspolitik gerade in der BRD mit Schwierigkeiten konfrontiert, die nur schwer oder gar nicht zu bewältigen sein dürften. Dahrendorf⁴⁰⁾ vermutet die besonderen Probleme in einer noch zu wenig flexiblen Organisation im administrativen Bereich, des weiteren in der Tatsache, daß erfolgreiche Bildungspolitik nicht ohne Kooperation mit den

38) Picht I, S.326 f.

39) Weinacht, Paul-Ludwig, a.a.O., S.103.

40) Vgl. dazu Dahrendorf, Ralf, a.a.O., S.148 ff.

Beteiligten, den Lehrern, stattfinden kann. Es sei verständlich, daß sie "... ein gewisses Ressentiment entwickeln gegen neue Bildungsforschung, die über ihre Köpfe hinweg vorgenommen wird - eine Bildungsplanung, an der sie nicht beteiligt werden, und eine Bildungspolitik, zu der niemand - wie es üblich ist - sie befragt hat".⁴¹⁾ Das größte Problem liegt nach Dahrendorf jedoch in der Finanzierung aktiver Bildungspolitik. Wie recht er damit hat, ist allein schon aus der 1.Bundestagsdebatte zum Bildungsgesamtplan am 15.3.1974 zu entnehmen, in welcher der Bundeskanzler schon vorsorglich darauf hingewiesen hat, daß die für die Verwirklichung des Bildungsgesamtplanes erforderlichen Mittel nicht in dem Umfang zur Verfügung stehen werden und Abstriche gemacht werden müßten.

Bildungspolitik ist heute mehr denn je zuvor Gesamtpolitik ⁴²⁾ geworden, denn der wirtschaftliche Aufstieg und Wohlstand unseres Landes ist nur gesichert, wenn dem Wirtschaftswunder ein Wunder im Bildungsbereich folgt in Form von aktiver Bildungspolitik. Die Mahnung Georg Pichts sollte ernst genommen werden, wenn er sagt: "Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann. Wenn das Bildungswesen versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht".⁴³⁾ So muß es also vornehmliches Ziel aktiver Bildungspolitik sein, das Recht des einzelnen auf Bildung zu wahren und entsprechend dem Grundgesetz dafür Sorge zu tragen, daß alle Bürger die gleichen Bildungschancen haben. Dahrendorf spricht in diesem Sinne von "Bildung als Bürgerrecht".

Die bildungspolitischen Ziele müssen deshalb qualitativer und quantitativer Art sein. Qualitativer Art sind sie, wenn sie die Verbesserung der Lerninhalte, der Lehrmethoden und der äußeren Struktur unseres Bildungswesens anstreben; quantitativer Art sind sie, wenn sie beispielsweise die Behebung von Bildungsrückständen und der ungleichen Bildungschancen von Arbeiterkindern oder Kindern der Landbevölkerung, also die Milieusperren angehen wollen.

41) Dahrendorf, Ralf, a.a.O., S.149.

42) Vgl. dazu Evers, Carl-Heinz, a.a.O., S.40.

43) Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg im Breisgau 1964, S.17, im folg. zit. als Picht II.

Zur Verwirklichung dieser Ziele ist jedoch die Aufklärung der Öffentlichkeit erforderlich. Wissenschaftliche Ergebnisse aus der Bildungsforschung sind der Öffentlichkeit, vor allem Lehrern, Eltern und denjenigen Bürgern, die an der Leistungsfähigkeit und Weiterentwicklung des Bildungswesens interessiert sind, in geeigneter Form zu vermitteln, so daß auch sie sich an der Bildungspolitik beteiligen können. Erst dann läßt sich die Forderung Dahrendorfs verwirklichen: "Alle an Bildung und Bildungspolitik beteiligten Bürger sollten beharrlich daran arbeiten, das Versprechen unserer Verfassungen auf gleiche Bürgerrechte für alle Menschen endlich zu erfüllen".⁴⁴⁾

Verbesserungen und Reformen in unserem Bildungswesen sind nur möglich, wenn Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik auf der Basis gesellschaftlicher Grundentscheidungen eng miteinander verbunden sind.

Die Umgestaltung unseres Bildungssystems an die Erfordernisse der Gegenwart und der Zukunft bedarf aber auch der internationalen Zusammenarbeit dieser Institutionen, wenn "Bildungspolitik der Gegenwart die Weltpolitik der Zukunft determiniert".⁴⁵⁾

1.2. Bildungsreform als Notwendigkeit

Während in den meisten europäischen Nachbarstaaten nach dem zweiten Weltkrieg das Bildungswesen reformiert wurde, hat in der BRD bisher keine grundlegende Bildungsreform stattgefunden. Seit Ende der fünfziger Jahre ist zwar eine Veränderung auf einzelnen Teilgebieten festzustellen, doch kann diese Entwicklung im pädagogischen Bereich mit dem raschen Wandel auf wissenschaftlichem, wirtschaftlichem, technischem, gesellschaftlichem und politischem Gebiet nicht mithalten. "Die hieraus resultierende, vielfältige Disparität zwischen den Bildungssystemen und ihrer Umwelt ist der Kern der ... Krise im Bildungswesen".¹⁾

44) Dahrendorf, Ralf, a.a.O., S.151.

45) Vgl. dazu Picht, Georg: Mut zur Utopie, München 1969, S.71, im folg.zit. als Picht III.

1) Coombs, Philip H., a.a.O., S.18.

Die Gründe für diese Disparität sind vielschichtig. Die Forderung nach Wissenschaftsverständnis, nach mehr Bildung und besserer, vor allem vielseitigerer Ausbildung, verursachte eine enorme Erhöhung des Bildungsbedürfnisses und einen Zuwachs der Schüler und Studenten an weiterführenden Schulen und Universitäten. Die finanziellen Mittel zum dadurch notwendig gewordenen Ausbau des Bildungswesens werden nicht in dem erforderlichen Maße bereitgestellt. Bildungsforschung und Bildungsplanung sind erst im Ausbau begriffen und weil "pädagogisches Denken ... seinem Wesen nach konservativ"²⁾ ist, bereitet die Umstrukturierung unseres Bildungswesens und seine Anpassung an eine veränderte Umwelt besondere Schwierigkeiten. Aber auch unsere Gesellschaft ist sich noch nicht voll bewußt geworden, daß in einer von Wissenschaft bestimmten Kultur und einer sich kontinuierlich verändernden inneren Gesellschaft die Bildungsreform zum zentralen Kernstück werden muß. Wir beschränken uns auf vier Grundprobleme, von denen wir glauben, daß sie eine Bildungsreform für unaufschiebbar erscheinen lassen: Die Forderung nach gleichen Lernchancen für alle, die gesellschaftlichen Veränderungen, die Interdependenz von Schulform und Begabtenförderung und die Mängel in unseren gegenwärtigen Bildungseinrichtungen.

Chancengleichheit als Grundrecht

Die Notwendigkeit einer Bildungsreform finden wir häufig, vor allem auf parteipolitischer Ebene, damit begründet, daß unser gegenwärtiges dreigliedriges Schulsystem im Widerspruch zur Verfassung die Ungleichheit der Bildungschancen noch verfestige. Daraus allein die Einrichtung von Gesamtschulen abzuleiten, scheint uns in der Argumentation zu sehr vereinfacht und in der Absolutheit der Forderung nach dem gegenwärtigen Entwicklungsstand verfrüht. Noch läßt sich nicht entscheiden, ob nicht die "gleiche" und die "besondere Bildungschance",³⁾ die Gesamtschule und das Gymnasium, nebeneinander oder miteinander bestehen können. Sicher ist, daß allen Menschen gleiche Lernchancen geboten werden müssen. Diese

2) Picht I, S.127.

3) Vgl. Edding, Friedrich: Ökonomie des Bildungswesens, Freiburg 1967, S.327.

Forderung ist im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert: "Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt".⁴⁾ In der "freien Entfaltung der Persönlichkeit" finden wir das Recht verankert, daß jedem Bürger der Weg zu allen Einrichtungen unseres Bildungswesens offenstehen muß. Das Recht auf Gleichheit der Bildungschancen erfährt jedoch in der Bayerischen Verfassung, ähnlich wie in den Verfassungen anderer Bundesländer, eine Einschränkung. So lautet der Art.128 Abs.1 der Bayerischen Verfassung: "Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten".⁵⁾ Dabei ist nun nicht näher definiert, welche "erkennbaren Fähigkeiten" das sind und was unter "innerer Berufung" zu verstehen ist und vor allem, wie sie sich erkennen läßt. Es obliegt also unseren Schulen, die Feststellung zu treffen, wer auf welchen Weg "Anspruch" hat. Die Schule stellt demnach fest, wer begabt ist und welche Leistungen zum Besuch des Gymnasiums oder der Hauptschule berechtigen, sie paßt den Schüler in das dreigliedrige Schulsystem ein. Probleme treten dann auf, wenn sich die Schule irrt, Begabungen nicht erkennt, für spezielle Leistungen, die ein Schüler zeigt, kein Angebot hat oder wenn ein Schüler erst in einem sehr späten Entwicklungsstadium seine besonderen Fähigkeiten offenbart. Daß unser dreigliedriges Schulsystem Kinder aus sozial schwachen Bevölkerungsschichten benachteiligt, ist bekannt.

4) Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, dtv 15.Auflage, 1972, Art. 2 (1), S.30.

5) Bayerische Verfassung, München 1969 (Schulbuchverlag) Art. 128(1), S.40.

Darstellung 2: Soziale Herkunft der Gymnasiasten 1965 ⁶⁾

Soziale Herkunft (Stellung des Vaters im Beruf)	Erfasste Schüler und Schülerinnen								dagegen männliche Erwerbstätige über 40 Jahre ²⁾	
	10. Schuljahrgang				13. Schuljahrgang					
	zusammen		darunter weiblich		zusammen		darunter weiblich			
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	1000	%
Beamter	25 225	25,1	10 855	10,8	14 559	27,6	5 622	10,6	684	8,7
Angestellter	33 768	33,6	14 235	14,2	16 904	32,0	6 105	11,6	1 731	21,9
Arbeiter	10 021	10,0	3 345	3,3	3 403	6,4	909	1,7	3 565	45,2
Selbständig	20 598	20,5	8 812	8,8	9 655	18,3	3 714	7,1		
Freiberuflich ..	9 055	9,0	4 134	4,1	6 565	12,4	2 690	5,1	1 770	22,5
Ohne Beruf und ohne Angabe ..	1 821	1,8	819	0,8	1 740	3,3	650	1,2	137 ³⁾	1,7
insgesamt ...	100 488	100	42 200	42,0	52 826	100	19 690	37,3	7 893	100
darunter mit Hochschul- abschluß	22 540	22,4	10 344	10,3	15 895	30,1	6 678	12,6		

1) Diese Angaben sind das Ergebnis einer Individualbefragung von über 150 000 Schülern an öffentlichen und privaten Gymnasien am 15. Mai 1965

2) Mikrozensus April 1966, ohne Soldaten

3) Mithelfende Familienangehörige

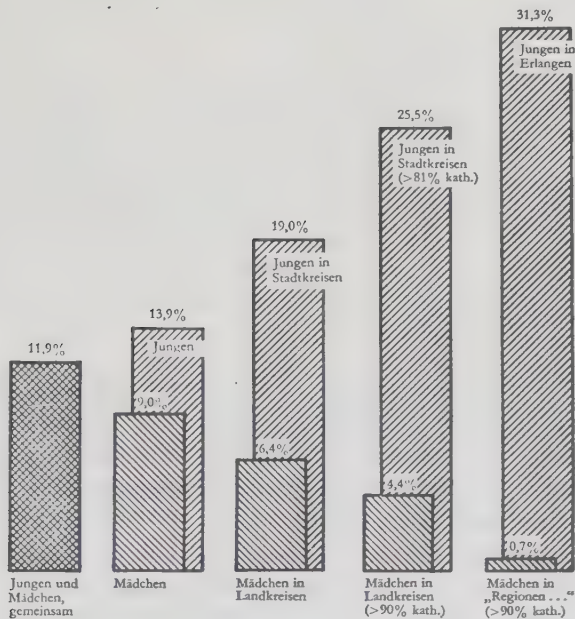
Quelle: Statistisches Bundesamt

Aus der obengenannten Darstellung geht hervor, daß 1965 nur 6,4% Arbeiterkinder die 13. Klasse des Gymnasiums besuchten und darunter waren nur 1,7% Mädchen.

Der Tübinger Soziologe Peisert kommt bei seinen regionalsoziologischen Untersuchungen in bezug auf die soziale Lage und die Bildungschancen 18- und 19 jähriger 1961 in Bayern zu einem sehr extremen Beispiel von Chancengleichheit.

6) Bildungsbericht '70, Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970, S.32.

Darstellung 3: Die soziale Lage und Bildungschancen 18- und 19jähriger in Bayern ⁷⁾ 1961



Hier wird deutlich, daß eine bestimmte Personengruppe das im Gesetz verankerte Recht nicht wahrnehmen kann. Es sind die Mädchen, die, wenn sie in katholischen Gebieten (> 90%) mit geringer Bildungsdichte wohnen, gegenüber den Jungen einen Chancenerückstand von 1:45 haben. Den Untersuchungen Peiserts nach können wir folgern, daß in Bayern ein katholisches Mädchen, dessen Eltern Arbeiter sind und auf dem Lande wohnen, die schlechtesten Bildungschancen hat. Dazu das Grundgesetz Art. 3 Abs. 1 mit 3: "(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. (3) Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen und politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden".⁸⁾

7) Peisert Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967, S.19.

8) Grundgesetz für die BRD, a.a.O., S.30.

Die Bayerische Verfassung drückt in Art. 132 aus, daß "für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule ... seine Anlagen, seine Neigung, seine Leistung und seine innere Berufung maßgebend" sind, "nicht aber die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung der Eltern".⁹⁾

Die angesprochene Personengruppe hat zwar Rechte, aber keine Möglichkeit, von diesen Rechten Gebrauch zu machen. Hier ist eine Reform des derzeitigen Bildungswesens offensichtlich angezeigt. Chancengleichheit für alle heißt in einem reformierten Schulsystem, allen die gleichen Lernmöglichkeiten bieten.

Gesellschaftliche Veränderungen

Erst wenn alle die gleichen Bildungschancen haben, können wir in unserer Leistungsgesellschaft von sozialer Gerechtigkeit sprechen. Daß dem noch lange nicht so ist, beweisen Untersuchungen, die Dahrendorf und Peisert zum Anteil von Arbeiterkindern an Universitäten durchgeführt haben.

Darstellung 4: Die Arbeiterkinder an Universitäten, 1959-1963¹⁰⁾

Schweiz	1959	5,5%
Deutschland	1962/63	5,9%
Frankreich	1961	6,9%
Frankreich	1963	9,4%
Schweden	1960/61	14,3%
England	1961/62	25,0%

Wir können davon ausgehen, daß etwa die Hälfte der Bevölkerung der BRD der Arbeiterschicht angehört. Die Quote von nur knapp 6% Studenten aus der Arbeiterschicht in der BRD gegenüber 25% in England, zeigt das enorme Bildungsdefizit auf, auch wenn sich die Situation gegenüber heute geringfügig verbessert haben mag.

Von den Bildungschancen, die der einzelne hat, hängt sein sozialer Aufstieg in unserer Gesellschaft ab, die einer permanenten

9) Bayerische Verfassung, a.a.O., S.41.

10) Peisert, Hansgert, a.a.O., S.67.

Veränderung unterworfen ist. Die Ursachen für den gesellschaftlichen Wandel, wie sie in dem 1958 in Amerika veröffentlichten Rockefeller-Bericht über Erziehung und Bildung in Amerika ¹¹⁾ aufgezeigt wurden, sind weltweit zu beobachten und treffen auch für die Situation in der BRD zu. Die Bevölkerung wird sich, wenn nicht Katastrophen auftreten, so rasch vermehren, daß sich die gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen fortlaufend verändern werden. Wir werden einerseits den Ansturm junger Menschen auf unsere Bildungseinrichtungen und anschließend auf den Arbeitsmarkt, als auch die besonderen Probleme der alten Menschen zu bewältigen haben, vor allem im Hinblick auf die Erhöhung der durchschnittlichen Lebenserwartung. Der Bevölkerungszuwachs wird aber nicht nur eine Verschiebung des altersmäßigen Aufbaus unserer Gesellschaft mit sich bringen, sondern auch eine Veränderung der Lebensbedürfnisse und der Lebens- und Wohngewohnheiten.

Die geographische Bewegung der Bevölkerung zeigt sich bereits heute an in einem enormen Anwachsen der Großstädte in die ehemaligen Vororte und in einer Bewegung der Landbevölkerung in ihre neuen Arbeitsstätten in nahegelegene Industriegebiete. Die Bevölkerung wird sich einem mehr einheitlichen, städtischen Lebensstil nähern und die zunehmende Verkürzung der Arbeitszeit wird spezielle Probleme für einen völlig anders strukturierten Freizeitbereich mit sich bringen. Eine durch die Wissenschaft, durch rasche technische Veränderungen bestimmte Soziokultur wird auch innerhalb der einzelnen Berufsgruppen vielfältigere, umfangreichere und vor allem kompliziertere Aufgaben zu bewältigen haben. In dem Maße, in dem Maschinen Routinearbeiten übernehmen, werden Arbeitskräfte für höherwertige Aufgaben frei. Fortschreitende Spezialisierung, weitere Erfindungen und neue Erkenntnisse aus der Forschung werden das Ausbildungsniveau anheben und der Bedarf an qualifizierten und flexiblen Arbeitern wird steigen. Sicher läßt sich nicht voraussagen, welche besonderen Berufe und Fertigkeiten wir in der Zukunft brauchen werden. Aber es läßt

11) Vgl. Hentig, Hartmut von: Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung (Rockefeller- und Conant-Bericht), Stuttgart 1969, im folg. zit. als Rockefeller/Conant-Bericht.

sich heute schon sagen, daß wir verschiedene Begabungen und Fähigkeiten vielfältiger Art brauchen werden und sich nur der in dieser sich ständig verändernden Gesellschaft zurechtfinden und behaupten wird, der wissenschaftliche Erkenntnisprozesse verstehen, Kreativität entwickeln und Lernfähigkeit entfalten kann. Georg Picht formuliert das im Sinne des eben Aufgezeigten so: "Die Mobilität in jedem nur möglichen Sinne des Wortes wird der Grundcharakter der neuen Gesellschaft sein. Dem entspricht die Disponibilität als der geforderte Grundcharakter des Menschen". Und weiter, auf das Erziehungsziel eingehend: "War es bisher das letzte Ziel der Erziehung und Bildung, dem menschlichen Dasein feste Wurzeln zu geben, so wird es in Zukunft darauf ankommen, ihm die höchste Beweglichkeit zu verschaffen und das heißt, ihm einen Raum der Freiheit zu eröffnen, der freilich seine eigenen Wurzeln haben mag".¹²⁾

Auf dieses Ziel hin müssen wir unsere Schulen reformieren. Das bedeutet, daß wir sie in den ständigen Veränderungsprozeß unserer Gesellschaft einbeziehen und somit einer "rollenden Reform" unterwerfen müssen, die sowohl qualitativ als auch quantitativ eine Verbesserung anstrebt.

Schulreform und Begabtenförderung

Aus dem bisher Gesagten haben wir erkannt, daß der Einfluß der Wissenschaft auf unsere Gesellschaft in zunehmendem Maße zu einer Steigerung der Anforderungen an unser Bildungswesen führt. Die Bildungseinrichtungen müssen vorrangig die Lernfähigkeit vermitteln, die der junge Mensch neben den erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten zum selbständigen Weiterlernen und zu einem lebenslangen Lernen braucht. Wissenschaftsorientiertheit muß zum Unterrichtsprinzip werden. "Wenn alle Lebensbereiche der modernen Welt durch die Wissenschaft ihr Gepräge erhalten, so müssen sämtliche Stufen des Bildungswesens eine wie immer auch pädagogisch vermittelte wissenschaftliche Grundlehre darbieten".¹³⁾

12) Picht I , S.130.

13) Picht I , S.142.

Die Schwierigkeit besteht jedoch für die Schule darin, die Umsetzung von Wissenschaft in Bildung unter Berücksichtigung der Entwicklungs- und Altersgemäßheit der Schüler herzustellen, um die jungen Menschen so zu befähigen, wissenschaftliche Denkweisen zu verstehen und sie zur eigenen Problemlösung anzuwenden. Auch der Strukturplan für das deutsche Bildungswesen betont das wissenschaftsbestimmte Lernen: "Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe. Es wird eine vordringliche Aufgabe der didaktischen Forschung sein, den für das jeweilige Lebensalter und den geistigen Entwicklungsstand förderlichsten Grad aufzufinden und einen entsprechenden Modus der Vermittlung zu entwickeln".¹⁴⁾

Hier erhebt sich die Frage nach der Verwirklichung dieser Pläne und Ziele im Hinblick auf die unterschiedlichen Begabungen, die mögliche Aktivierung noch nicht erfaßter und genutzter Begabungen und den Einfluß der Schulform auf die Begabtenförderung. Daß unter den gegenwärtigen Schulverhältnissen eine weitere Ausschöpfung vorhandener Begabungsreserven nicht möglich ist, muß nicht notwendigerweise heißen, daß auch eine Schulreform das Begabungspotential nicht erhöhen kann. Es ist fraglos richtig, daß Begabungen sich unterschiedlich entwickeln. Gehen wir jedoch davon aus, "daß weit mehr als 90% aller Menschen ihre intellektuelle Kompetenz für Leben, Studium und Beruf über gelenkte Lernprozesse in der Schule erwerben"¹⁵⁾, so wirkt eine Reform der organisierten Lehr- und Lernprozesse unter Berücksichtigung von Befunden neuerer Begabungs- und Lernforschung zweifelsohne verändernd auf die Lernvoraussetzungen und die Förderung von Begabungen ein.

Dael Wolffe bezeichnet die Begabungsreserve eines Landes "eine variable Größe, die vermehrt oder verringert werden kann, eine Variable, die von den politischen und kulturellen Gegebenheiten und vom Erziehungssystem eines Landes abhängt sowie von der Art, in der man den jungen Leuten Anreiz und Anregung zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten gibt".¹⁶⁾

14) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, 4.Aufl., Stuttgart 1972, S.33, im folg.zit.als Strukturplan.

15) Roth, Heinrich, (Hrsg.): Begabung und Lernen, 8.Aufl., Stuttgart 1972, S.66.

16) Wolffe, Dael: Wie kann ein Land seine Begabungen besser nutzen? in : OECD: Begabung und Bildungschancen, Frankfurt/M. 1967, S.22.

Wir müssen also unsere Schulen verändern, wenn wir die Anzahl der Begabten vergrößern wollen. Unter Begabtenförderung verstehen wir sowohl die Förderung der hochbegabten Schüler als auch derjenigen mit einseitig ausgeprägten Begabungen und solcher mit noch verborgenen Begabungen, die erst die Schule durch ein umfassendes, differenziertes Angebot wecken muß. Dabei sind wir uns bewußt, daß es verschiedene Wege gibt, Begabungen zu fördern, und wir verstehen auch Begabung als "eine dynamische Veränderliche in einem Netz von Bezugsgrößen, die alle mitentscheiden, ob Potentialitäten entwickelt werden oder nicht entwickelt werden".¹⁷⁾

In den frühen Lebensjahren des Kindes werden durch den jeweiligen individuellen Sozialisationsprozeß bereits Begabungen begründet. Treten in diesem Erziehungsfeld des Kindes begabungshemmende Einflüsse auf, so ist anzunehmen, daß die Grundschule diese Mängel nicht mehr ausgleichen kann.

Als begabungshemmender Einfluß wirkt sich vor allem die restriktive Sprachform der sozialen Unterschicht aus. Die besondere Förderung von Kindern aus sozial und kulturell unterprivilegierten Schichten muß deshalb schon vor Beginn der Grundschule, also mit einer gezielten Vorschulerziehung beginnen, wenn man zumindest den Versuch machen will, gleiche Lernchancen zu schaffen. Doch eine Vorschulerziehung ist in der BRD erst im Versuchsstadium und es wird lange dauern, bis praktische Erfahrungen, empirische Untersuchungen und das nötige Geld eine effektive Vorschule zur Regelschule in unserem Schulsystem werden lassen.

Untersuchen wir die Frage nach dem Einfluß der Schulorganisation auf die Förderung von Begabungen, müssen wir zwischen den zwei- oder dreigliedrigen selektiven Systemen und den integrierten gesamtschulartigen Systemen unterscheiden. Im dreigliedrigen oder vertikalen Schulaufbau werden die Schüler nach der gemeinsamen vier- oder sechsjährigen Grundschule aufgrund eines Ausleseverfahrens in einen von zwei oder drei Sekundarschulzweigen gelenkt. Das integrierte gesamtschulartige oder horizontale System umfaßt die Primar- und Sekundarerbziehung oder nur die Sekundarerbziehung in einer Schule für alle Schüler.

17) Roth, Heinrich, a.a.O., S.65.

Eine teilintegrierte Form, also eine Mischform aus den beiden aufgezeigten Systemen, stellen die Schulen dar, die eine integrierte Eingangsstufe als erste Stufe der Sekundärerziehung haben und dann kooperativ oder selektiv weiterführen. Auf solche Formen treffen wir beispielsweise in Frankreich und als Modellschulen in der BRD.

Für uns sind folgende Fragen von Interesse:

- Welche Schulform verhindert eine frühzeitige Auslese und hält den Schülern einen möglichst langen Entwicklungszeitraum offen?
- In welchem Schulsystem wirkt sich die soziale Selektion weniger aus?
- Welche Schule kann ihrer Struktur und ihrem Inhalt nach nicht nur die Förderung von Schwachbegabten sondern auch die weitere Förderung von Spitzenbegabungen bewältigen?

Eine Reihe von Befunden wird uns bei der Klärung dieser Fragen unterstützen. Das Problem der verfrühten Zuweisung in Schulzweige, wie es in der ersten Frage angesprochen wird, tritt vor allem in selektiven Systemen auf, und zwar erstmals schon, wenn es um den Übertritt von der Vorschule in die Grundschule geht und später, wenn die Schüler nach der Grundschule in eine Sekundarschule eingewiesen werden. Es ist denkbar, daß sich bei Konkretisierung der Lernvoraussetzungen, deren Erreichen über einen erfolgreichen Wechsel sicher aussagekräftiger ist als eine Note, sowohl eine flexiblere Form der Einschulung als im besonderen auch des Übertritts in eine Sekundarschule erreichen läßt. Sicher ist jedoch, daß ein zu früher Wechsel in die Sekundarschule, wie das gegenwärtig im Alter von 10 Jahren bei uns der Fall ist ¹⁸⁾, die Quote der Fehlzuweisungen erhöht. "Wenn die Trennung auf einen späteren Zeitpunkt verschoben wird, kann die Auswahl genauer sein und sich auf deutlichere Kriterien zur Auswertung der geistigen Fähigkeiten stützen". ¹⁹⁾

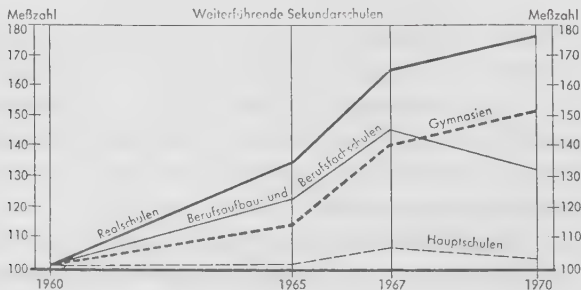
Aber auch in integrierten Gesamtschulen ist das Schullaufbahnproblem zu lösen, spätestens dann, wenn die Einweisung in die

18) In der BRD findet die erste Auslese nach der 4.Klasse Grundschule statt.

19) Wolfle, Dael, a.a.O., S.31.

differenzierten Niveau- und Wahlpflichtkurse erfolgt. Hier liegt, wie noch aufzuzeigen sein wird, für die Modell-Gesamtschulen der BRD die große Gefahr, durch zu frühe Leistungsdifferenzierung, die gezwungenermaßen zum streaming führen muß, eine ähnlich starke Auslese vorzunehmen, wie das in selektiven Systemen der Fall ist. Demgegenüber sind die Gesamtschulen in USA und Schweden wesentlich flexibler. Der Wegfall des Ausleseverfahrens, ein breiteres und individuelleres Fächer- und Kursangebot sowie der Aufbau einer gezielten Schullaufbahnberatung dürften mit dazu beitragen. W.Schultze kommt in seinem internationalen Vergleich zu der Feststellung, "daß die Ausweitung des relativen Schulbesuches von Sekundarschulen in stärkerem Maße in gesamt-schulartigen Systemen als in selektiven Systemen erfolgt. Ganz offensichtlich ist aber die Aufhebung der punktuellen Ausleseprüfung bei gleichzeitiger Neuordnung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarschule der entscheidende Motor für eine Erhöhung der Übergangsquoten".²⁰⁾ Von dieser Feststellung leitet Schultze auch das bessere Abschneiden der integrierten Schulsysteme bei einem Vergleich des relativen Sekundarschulbesuches ab. Sicher werden sich auch in unserem selektiven Schulsystem die Änderungen der Übergangsbestimmungen positiv auf die Schulbesuchsquote im Sekundarschulbereich auswirken.

Darstellung 5: Entwicklung der Schülerzahlen 1960 bis 1970
(1960 = 100) ²¹⁾



20) Schultze, Walter: Die Begabtenförderung in ihrer Abhängigkeit vom Schulaufbau, in: Die Deutsche Schule 2, 1967, S.67.

21) Deutscher Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, 2.Aufl., Stuttgart 1970, S.17.

Die steigende Tendenz ist aus Darstellung 5 ersichtlich.

Aus einem internationalen Vergleich der Schulbesuchsquote der Siebzehnjährigen im Vollzeitunterricht einerseits und der Entwicklung der Schüler- und Studentenzahlen andererseits geht hervor, daß sich gerade in Frankreich, wo 1949 eine Schulreform durchgeführt wurde und in Schweden, wo seit vielen Jahren Reformen das Schulwesen ständig verändern, die Abiturientenzahl bereits zwischen 1950 und 1965 verdoppelt, im Falle Schwedens sogar verdreifacht hat. Dabei hat Frankreich kein integriertes Schulsystem, aber eine integrierte Eingangsstufe.

Darstellung 6: Entwicklung der Schüler- und Studentenzahlen von 1950 bis 1965 im internationalen Vergleich
(in Meßzahlen; 1950 = 100)

Staat	Primar- schule	Se- kunda- r-schule	Hoch- schule
Bundesrepublik Deutschland ...	89	135	273
Belgien	148	176	279
Frankreich	145	296	280
Niederlande	119	196	249
England	111	160	240
Schweden	135	175	370
USA	160	199	242
Japan	96	152	271

Darstellung 7: Schulbesuchsquote^{*)} der Siebzehnjährigen im Vollzeitunterricht in ausgewählten Staaten

Staat	1958	1965
Bundesrepublik Deutschland .	16,6 ¹⁾	18,4
Frankreich	28,1	38,3
Italien	16,7 ¹⁾	27,3 ²⁾
Niederlande	22,8	30,0 ³⁾
Belgien	31,5	44,0
Luxemburg	.	26,6

*) Prozent des Altersjahrgangs

1) 1958; 2) 1966; 3) 1964

22)

Allerdings liegen diese Staaten zusammen mit den Niederlanden, Belgien und den USA auch in der Statistik über "Öffentliche Ausgaben für das Bildungswesen"²³⁾ an der Spitze im internationalen Vergleich.

Unsere zweite Frage betrifft die Auslese nach sozialen Kriterien. Wir haben bereits aufgezeigt, daß eine frühe Auslese, wie sie in selektiven Systemen praktiziert wird, zugleich auch eine soziale Auslese sein kann. Wenn Schultze in seinem Vergleich feststellt, daß in den englischen Grammarschools (Gymnasien) nach der Schulreform die Zahl der Schüler aus der Arbeiterschicht zugenommen hat - auch in der BRD ist der Anteil an Arbeiterkindern an Gymnasien gestiegen - , jedoch in gesamtschulartigen Systemen, wie in den USA und Schottland, ein sozialer Ausleseprozeß stattfindet, dann läßt das darauf schließen, "daß beim Besuch und Erfolg in der Schule soziale Auslesefaktoren im Spiele sind, die nicht ausschließlich von Schulsystemen her bestimmt werden".²⁴⁾

Eine in 12 Ländern durchgeführte Untersuchung zur Sozialstruktur²⁵⁾ ließ erkennen, daß die BRD, die zum frühesten Zeitpunkt selektiert, die höchste soziale Auslesequote hat, Schulsysteme mit gesamtschulartiger Struktur hingegen die niedrigste Quote aufzeigen.

Die dritte Frage, mit der wir uns bei der Diskussion des Zusammenhangs zwischen Schulreform und Begabtenförderung befassen müssen, ist die der möglichen Förderung aller Begabungen, der Hochbegabten und der Schwachbegabten. Der schwedische Forscher Torsten Husén²⁶⁾ hat in der in anderem Zusammenhang bereits erwähnten internationalen Untersuchung zur Leistung im Fach Mathematik bei Abiturienten festgestellt, daß in der höchsten Leistungsgruppe zwar Schüler aus Staaten mit integrierten Schulsystemen wie den USA, Schottlands und Schwedens vertreten sind, aber keine aus der BRD. Das läßt die Vermutung zu, daß auch in Gesamt-

23) Vgl. Bildungsbericht '70, S.28 f.

24) Schultze, Walter, a.a.O., S.68.

25) Vgl. ebenda, S.71 f.

26) Vgl. dazu Husén, Torsten (Hrsg.): International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries, Stockholm/New York, 1967, Bd. II.

schulen Spitzenleistungen erzielt werden können, vorausgesetzt, daß hochbegabten Schülern besondere Programme angeboten werden, die auch für sie noch eine Förderung ermöglichen. An amerikanischen Gesamtschulen wurden zu diesem Zweck "Advanced Placement Programs" ²⁷⁾ erstellt, die dieser individuellen Förderung dienen. Im Rockefeller-Bericht heißt es dazu: "Die Hauptsache ist, daß wir uns von der Vorstellung frei machen, daß individuelle Aufstiegsmöglichkeiten und individuelle Zusammenstellung des Programms undemokratisch seien. Wir können der Tatsache nicht enttrinnen, daß es individuelle Verschiedenheiten gibt und daß wir ihnen gerecht werden müssen. Ob es uns paßt oder nicht, sie sind ein entscheidender Bestandteil jedes Schulsystems und jeder Gesellschaftsform. Die richtige Gesellschaftsform ist nicht die, die sie ignoriert, sondern die, die klug und rücksichtsvoll mit ihnen umgeht".²⁸⁾ Es ist verständlich, daß Chancengleichheit nur verwirklicht werden kann, wenn die Schulsysteme sich individuellen Unterschieden anzupassen vermögen. Das muß für Hochbegabte nicht zwingendermaßen nur das selektive Schulsystem leisten können.

Selektive und integrierte gesamtschulartige Schulsysteme können, wenn sie entsprechend den Befunden, die wir dazu heute schon besitzen, verändert werden, den Anforderungen an eine leistungsfähige Schule annähernd gerecht werden. Integrierte gesamtschulartige Schulstrukturen können flexibler und anpassungsfähiger sein als selektive. In beiden Systemen findet eine soziale Auslese statt; je früher aber eine punktuelle Auslese vorgenommen wird, desto größer ist auch die soziale Auslese. Begabtenförderung und gleiche Lernchancen lassen sich jedoch nicht ausschließlich durch eine Veränderung der Schulorganisation erreichen.

27) Vgl. dazu Rockefeller-Bericht, S.42.

28) Ebenda, S.42.

Mängel im Bildungswesen

Schulorganisatorische Maßnahmen allein, so konnten wir feststellen, bringen noch nicht die für das bundesdeutsche Bildungswesen erforderliche Verbesserung. Unbefriedigende Förderung von Begabungen ist auch nur ein Grund, wenn auch ein sehr wesentlicher, warum wir eine Bildungsreform brauchen. Unser Bildungswesen mit der traditionellen dreiteiligen Gliederung weist eine Reihe von Mängeln auf, die die Reformbedürftigkeit noch betonen. Mit diesen Mängeln setzen wir uns im folgenden auseinander.

"In einem Zeitalter, wo in anderen Industriestaaten die Massenausbildung im Sekundar- und Tertiärbereich sich rasch entwickelt, hat sich die BRD mit einem System beholfen, das 90% aller Kinder von einem Universitätsstudium ausschließt, das große Schwierigkeiten bei der Curricula-Entwicklung zur Anpassung an heutige Bedingungen hat, in dem sich Lehrer in ihrem Verhalten im Klassenraum an autoritären Modellen zu orientieren scheinen; einem System, das bürokratisch verwaltet wird und dem wesentliche Mindestbedingungen einer Mitbestimmung der Öffentlichkeit, der Eltern, Lehrer, Schüler und Studenten an den Entscheidungsprozessen fehlen".²⁹⁾ Diese kurze Charakteristik des Schulsystems der BRD ist die nüchterne Bilanz des OECD-Länderexamins, bei dem die BRD verständlicherweise nicht gerade gut abgeschnitten hat.

Nun erschwert die föderalistische Struktur des Bildungswesens der BRD die Reformbewegung im besonderen; denn, so stellte Hildegard Hamm-Brücher anlässlich einer dreimonatigen Reise durch die BRD fest: "In elf Bundesländern gibt es für die Lösung des gleichen Problems nicht zweimal die gleiche Konzeption, auch nicht unter den SPD- oder CDU-regierten Ländern".³⁰⁾

Vor dem Hintergrund dieser Tatsache sind die von uns aufgezeigten Mängel als für das bundesdeutsche Schulwesen allgemein zu verstehen.

29) OECD: Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen, Frankfurt/Main 1973, S.68 f, im weit. zit. als OECD-Länderexamen.

30) Hamm-Brücher, Hildegard: Aufbruch ins Jahr 2000, Reinbek bei Hamburg 1967, S.67.

Für nur etwa ein Drittel aller Drei- bis Sechsjährigen war 1965 der Besuch eines Kindergartens möglich. Relativ teure Pflegesätze stellen zudem nicht selten für Arbeiterfamilien, deren Kinder größtenteils besonders förderungsbedürftig sind, eine zu hohe finanzielle Belastung dar. Auf die mangelnden Einrichtungen vorschulischer Erziehung haben wir bereits an anderer Stelle hingewiesen. Durch den Beginn der allgemeinen Schulpflicht mit 6 Jahren und die einmal im Schuljahr stattfindende Einschulung, besuchten in der BRD 1965 nur 28,6% aller Sechsjährigen die Schule, während es in Frankreich und Belgien bereits 100% waren, wie aus der nachfolgenden Darstellung zu entnehmen ist.

Darstellung 8: Vorschul- und Schulbesuchsquoten in Prozent der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung
(3 bis 7 Jahre) ³¹⁾

Staat	Jahr	Lebensalter in Jahren				
		3	4	5	6	7
Frankreich	1958	23,0	57,4	91,1	100,0	100,0
	1965	45,2	74,9	98,3	100,0	100,0
Belgien	1958	77,0	88,4	96,8	99,7	98,8
	1965	86,8	95,5	99,9	100,0	100,0
Niederlande	1958	.	62,7	82,4	96,9	99,6
	1964	.	73,7	90,9	98,7	99,8
Luxemburg	1967	.	41,9	89,9	94,0	96,4
Italien	1959	.	.	.	97,1	98,5
	1966	.	.	.	100,0	100,0
Bundesrepublik Deutschland	1959 ¹⁾	.	.	.	35,4	96,1
	1965 ¹⁾	.	.	.	28,6	96,4

¹⁾ 1959 besuchten 33,0 % der Drei- bis Sechsjährigen den Kindergarten; 1965 waren es 34,1 %

Der OECD-Bericht bezeichnet diese Situation im Lande des Begründers des Kindergartens, Friedrich Fröbels, als "pure Ironie".

31) Bildungsbericht '70, a.a.O., S.39.

Auch die vierjährige Grundschule bedarf hinsichtlich ihrer Struktur, ihrer Lerngegenstände und ihrer Lehrmethoden einer Erneuerung. Bisher blieben die Befunde neuerer Begabungsfor- schung unberücksichtigt und anstatt sich um die Schaffung indi- vidueller Lernvoraussetzungen zu bemühen, wird weiterhin durch frühzeitige Selektion dem Moloch Leistung geopfert. Daß diese frühe Selektion zugleich eine soziale Auslese darstellt, ist bekannt. Der Bildungsbericht '70 sieht diese Situation objek- tiv: "In der Grundschule werden die Leistungen der Kinder immer noch nach den Maßstäben einer letzten Endes doch schichtenspezi- fischen Bildungstradition beurteilt, die dann auch für die Aus- lese nach dem vierten Schuljahr entscheidend sind. Diejenigen Kinder, die in ihrer Familie und Umwelt nicht auf die Inhalte, Ausdrucksformen und Maßstäbe dieser Tradition hin gefördert werden, können diesen Maßstäben nicht genügen. So trägt die zwar formal egalitäre Grundschule doch dazu bei, daß sich die sozialen Schichten von neuem reproduzieren".³²⁾

Wir dürfen annehmen, daß in den Ausleseverfahren zwischen dem 10. und 13. Lebensjahr ³³⁾, auch wenn sie in den letzten beiden Jahren gelockert worden sind, die Ursache für die im Vergleich zu anderen Ländern wesentlich niedrigere relative Schulbesuchs- quote in allgemeinbildenden Schulen der BRD zu suchen ist. Unter Schulbesuchsquote verstehen wir den Anteil der Schüler einer Altersgruppe an der gesamten gleichaltrigen Bevölkerung in Prozenten.

32) Bildungsbericht '70, S.42.

33) In diesen Zeitraum fällt der Übertritt in ein Gymnasium oder eine Realschule.

Darstellung 9: Relativer Schulbesuch der 11-21jährigen
Schüler 1966

Allgemeinbildende Schulen³⁴⁾

Alter	Haupt-u. Sondersch.	Real- schulen	Gymnasien	Allg.bild. Schulen insges.
11	72,3	9,7	18,0	100,0
12	67,8	13,9	18,3	100,0
13	67,1	15,2	17,2	99,5
14	51,3	13,9	15,8	81,0
15	18,7	12,0	14,0	44,7
16	1,9	8,7	12,9	23,5
17	-	3,1	12,0	15,1
18	-	1,2	10,0	11,2
19	-	-	7,0	7,0
20	-	-	2,9	2,9
21	-	-	2,0	2,0

Demnach besuchten 1966 von den Dreizehnjährigen nur rund ein Drittel Gymnasien und Realschulen, zwei Drittel dagegen Haupt- und Sonderschulen. Von den Siebzehnjährigen waren nur noch 15,1% an Gymnasien und Realschulen; rund 85% waren in diesem Alter also bereits ins Arbeitsleben entlassen. In Frankreich besuchten demgegenüber 1965 noch 38,3% dieser Altersgruppe eine Vollzeitschule, in Belgien waren es sogar 44%.³⁵⁾

Erreicht ein Schüler in der BRD das Klassenziel nicht, so ist ein volles Schuljahr zu wiederholen. Auch hier finden wir wieder ein schichtenspezifisches Problem, denn Nachhilfestunden sind teuer und Schüler aus sozial schwachen Schichten können dazu häufig die Mittel nicht aufbringen.

Daß Nachhilfeunterricht heute zur Selbstverständlichkeit geworden ist, sehen wir ebenso als einen weiteren Nachteil unseres Schulsystems an, wie auch die Tatsache, daß an den weiterführenden Schulen die Durchlässigkeit nach oben nur zu einem extrem geringen Prozentsatz gegeben ist.

34) Strukturplan, S.328 ff.

35) Vgl. dazu Darstellung 7, S.27.

Mit den Untersuchungen Peiserts ³⁶⁾ haben wir schon aufgezeigt, daß Chancengleichheit in unserem Schulwesen "nicht nur auf die soziale Herkunft, sondern auch auf das Geschlecht des Kindes, den Wohnsitz und die Religion zurückzuführen"³⁷⁾ ist.

Die Zahl derjenigen Schüler, die die weiterführende Schule abschließen, ist, gemessen an der zunehmenden Bedeutung einer abgeschlossenen Schulbildung für die berufliche Laufbahn, immer noch zu niedrig. Die Abiturientenquote nimmt zwar seit 1966 (7,8%) kontinuierlich zu und soll nach den Vorstellungen des Wissenschaftsrates 1979 14,7% betragen ³⁸⁾, doch sind die Unterschiede allein innerhalb der BRD beträchtlich.

Darstellung 10: Anteil der Abiturienten an der gleichaltrigen Bevölkerung 1967 ³⁹⁾

Land	Anteil der Abiturienten an der gleichaltrigen Bevölkerung 1967
	%
Baden-Württemberg	11,4
Bayern	7,2
Berlin	11,6
Bremen	11,4
Hamburg	8,5
Hessen	12,2
Niedersachsen	9,2
Nordrhein-Westfalen	8,3
Rheinland-Pfalz	10,3
Saarland	10,3
Schleswig-Holstein	7,8
" Gesamtgebiet	9,3

Sie schwankten 1967 bei einem Bundesdurchschnitt von 9,3% zwischen 7,5% (Bayern) und 11,6% (Berlin), wie aus Darstellung 10 ersichtlich ist.

36) Vgl. dazu Darstellung 3, Seite 19 und Darstellung 4, S.20.

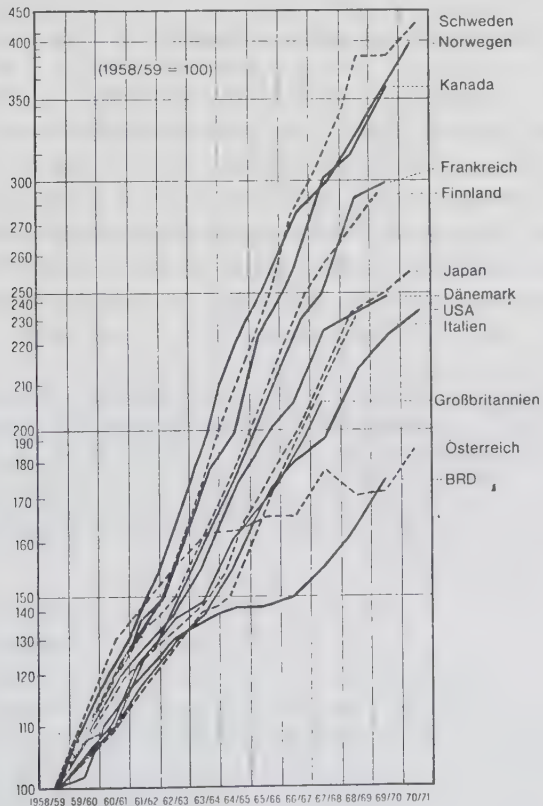
37) OECD-Länderexamen, S.73.

38) Vgl. dazu Deutscher Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, 2.Aufl. Stuttgart 1970, S.23.

39) Ebenda, S.24.

Auch im internationalen Vergleich der Entwicklung von Studentenzahlen im Hochschulbereich liegt die BRD, wie die nachfolgende Graphik zeigt, noch im unteren Drittel.

Darstellung 11: Entwicklung der Studentenzahlen im Hochschulbereich, 1958/59 - 1970/71 ⁴⁰⁾



40) OECD - Länderexamen, S.19.

Der Großteil der Schulen in der BRD sind Halbtagschulen. Darin sieht der OECD-Länderbericht wiederum eine Benachteiligung von Kindern aus unterprivilegierten Schichten. Zweifelsohne kann die Ganztagschule das Elternhaus in seinen Erziehungspflichten unterstützen und so zur wünschenswerten Partnerschaft zwischen Elternhaus und Schule beitragen.

Ganztagschulen ermöglichen den Kindern, weil diese auch in unterrichtsfreien Zeiten betreut und angeregt werden, eine vielseitige Interessenentfaltung und beeinflussen positiv den Abbau ungünstiger Milieueinwirkungen.

Weil jede Schule nur so gut sein kann wie die Lehrer, die in ihr unterrichten, wird eine Bildungsreform sich im besonderen mit den Mängeln befassen müssen, die in unserer gegenwärtigen Lehrerbildung liegen, denn "effektives Lernen hängt schließlich davon ab, daß der Lehrer für den Altersstufenbereich, in dem er vorwiegend unterrichtet, in bezug auf die dort vorherrschenden Lerninhalte, Lernziele und die für sie effektivsten Lehrverfahren ... ausgebildet wird".⁴¹⁾

Ziehen wir die Folgerung aus dem bisher Gesagten, so besteht kein Zweifel, daß das Bildungswesen der BRD einer Veränderung im Sinne eines Reformprozesses bedarf, denn das gegenwärtige System trägt weder "dazu bei, das Recht auf Bildung zu verwirklichen, noch erfüllt es die Forderung nach Modernisierung und Demokratisierung".⁴²⁾

1. 3. Bildungsplanung in der BRD von 1945 bis zur Gegenwart

Nach dem Zweiten Weltkrieg war Deutschland in sogenannte Besatzungszonen aufgeteilt und wurde von amerikanischen, englischen, französischen oder sowjetischen Besatzungsmächten verwaltet. Vor dem Hintergrund dieser Situation von 1945 müssen

41) Roth, Heinrich, a.a.O., S.67

42) Bildungsbericht '70, S.18.

wir die Reformbemühungen im Bildungsbereich der BRD verstehen. Zunächst wurden auf allen Gebieten, so auch im Bildungswesen, alle auf die Zeit des Nationalsozialismus zurückreichenden und noch verbliebenen Institutionen beseitigt. Sie sollten durch neue, im Mutterland der jeweiligen Besatzungsmacht übliche Einrichtungen ersetzt werden. "Die Losung hieß 'Demokratisierung', und auf keinem anderen Gebiet bemühten sich die Besatzungsmächte mit so viel Eifer und Begeisterung um die Demokratisierung wie im Bildungswesen".¹⁾

Die Deutschen besannen sich auf schulpolitische Konzepte der Weimarer Republik einerseits und reflektierten dennoch andererseits über Neuerungsansätze des Dritten Reiches, wohingegen die alliierten Mächte Reformen nach eigenen Idealvorstellungen mit Hilfe von Weisungen und Erlassen zu verwirklichen strebten. "Aber die harten Realitäten der damaligen Lage, die Größe der Aufgabe, die mangelnde Mitarbeit vieler deutscher Behörden ... und die unerwartet frühe Wiederherstellung der deutschen Souveränität machten diese ... Initiativen der Alliierten zunichte".²⁾ Doch auch verschiedene Reforminitiativen der Deutschen konnten nicht in die Tat umgesetzt werden; die Schule wurde vorerst auf der Basis der Vorstellungen der Weimarer Zeit aufgebaut. Eine "Direktive", die die Alliierte Kontrollkommission 1947 an alle Kultusminister der vier Besatzungszone erließ, ist schon allein deshalb für uns interessant, weil sie Ziele anspricht, die bis heute noch nicht verwirklicht werden konnten, wie etwa "Gleichheit der Bildungschancen", "Änderungen des Curriculum, das auf die Verantwortung als Staatsbürger und das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten sollte", eine "Elementar- und Sekundarschulbildung", die "Einführung der sechsjährigen Grundschule" sowie "organisch integrierte Lehrpläne aller Schulen zur größten Durchlässigkeit".³⁾ Es blieb jedoch in Deutschland nach 1945 zunächst bei der Wiedereinführung des dreigliedrigen Schulwesens.

1) OECD- Länderexamen, S.36.

2) Ebenda, S.36.

3) Zit. nach OECD-Länderexamen, S.36 f. Vgl.dazu auch Merkt, H.: Dokumente zur Schulreform in Bayern, München 1952.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder

Das Ergebnis einer ersten gemeinsamen Konferenz der Kultusminister der vier Besatzungszonen in Deutschland im Februar 1948 war eine Entschließung zum Problem der Schulreform. Wir dürfen annehmen, daß von hier aus die Planungs- und Reformbemühungen der BRD ihren Anfang nahmen.

Auf der zweiten Sitzung, an der im Juli 1948 nach der Berlin-Blockade nur noch die Kultusminister der Zonen im westlichen Teil Deutschlands teilnahmen, konstituierte sich die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). Ähnlich wie bereits 1919, wurde von der KMK ein Schulausschuß einberufen, dessen Mitglieder sich wiederum aus Beamten der Länder zusammensetzten. Aufgabe des Ausschusses war es, die jeweiligen Beschlüsse der KMK vorzubereiten. Diese Einrichtungen sollten für die weiteren 20 bis 25 Jahre das schulpolitische Geschehen in der BRD maßgebend prägen.

Robinson und Kuhlmann, zwei Bildungsexperten und Kenner des deutschen Bildungswesens, bezeichneten freilich diese Epoche mit "Two Decades of Non-Reform in West German Education".⁴⁾ In der Tat führte die Tätigkeit der KMK über Reformdiskussionen nicht hinaus. Die KMK hat jedoch wesentlich zur Vereinheitlichung des deutschen Bildungswesens beigetragen und auf überregionaler Basis Lösungen für schulpolitische Probleme gefunden, die sich aus der föderalistischen Struktur der BRD ergeben haben.

Als im Mai 1949 das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in Kraft trat, gewann die KMK aus den aufgezeigten Gründen an besonderer Bedeutung, denn mit Art. 7 wurde das gesamte Schulwesen unter staatliche Aufsicht gestellt und in Art. 30 festgelegt, daß das Bildungswesen Sache der Länder ist: "Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zuläßt".⁵⁾ Sollten nicht Schüler und Studenten bei einem Ortswechsel von einem Bundesland in ein anderes durch die unterschiedlichen Schulsysteme Schaden

4) Zit. nach Becker, Hellmut, a.a.O., S.41.

5) Grundgesetz, a.a.O., S.38.

nehmen, mußten die Koordinierungsarbeiten der KMK intensiviert werden. Zu den bedeutendsten Vereinbarungen⁶⁾ gehören das Düsseldorf (1955) und das Hamburger (1964) Abkommen zur Vereinheitlichung des Schulwesens, die KMK-Grundsätze für die Volksschule (1956), die Saarbrücker Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien (1960), der Beschluß über den Schulbedarfsplan und die Bedarfsfeststellungen 1961 bis 1970 (1961), Grundsätze zur Hochschulreform (1968) sowie Empfehlungen zur Hauptschule (1969), zur Grundschule (1970) und zur Sonderschule (1972).

Auf drei Plenarsitzungen der KMK und deren Ergebnisse müssen wir, weil wir im besonderen die Entwicklung der Bildungsplanung untersuchen, näher eingehen.

Die KMK hatte sich seit ihrer Gründung 1948 wiederholt mit der Frage der Gesamtplanung des Bildungswesens in Deutschland befaßt. Jedoch erstmals am 11. Oktober 1956 trat eine von der KMK beauftragte "Beratungsgruppe"⁷⁾, der auch Schulexperten angehörten, zur Diskussion von Fragen der "Vorausplanung" zusammen. Am 18./19. Oktober 1956 faßte dann die KMK auf ihrer 55. Plenarsitzung folgenden Beschluß: " 'Das Präsidium wird beauftragt, ... eine Gesamtübersicht der in den Ländern vorgenommenen Planungen und der von den Länderkultusministerien langfristig benötigten Mittel zu erstellen und aufgrund dieser Übersicht die Aufstellung einer Gesamtplanung vorzunehmen' ".⁸⁾

Die Daten wurden zwar erhoben, "eine systematische Auswertung dieser Bemühungen unterblieb jedoch, da es noch an gesicherten und auf Erfahrung beruhenden Methoden hierfür fehlte".⁹⁾

Allerdings boten die Erhebungen Anlaß für den 1961 gefaßten Beschluß zur Erstellung eines Schulbedarfsplans und zu Bedarfsfeststellungen bis 1970.

Eine weitere Plenarsitzung der KMK scheint uns nicht minder erwähnenswert, denn sie befaßte sich mit grundsätzlichen Fragen

6) Vgl. dazu Höhne, Ernst: Der Neuaufbau des Schulwesens nach dem Bildungsgesamtplan, Bamberg 1972, S.9 ff.

7) Vgl. dazu: Ständige Konferenz der Kultusminister (Hrsg.): Wirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens, Dokumentation Nr.2 des Sekretariats der KMK, Bonn 1962, S.V f.

8) Ebenda, S. V.

9) Ebenda, S. V.

der Bildungsplanung und der Schulreform. Es ist dies die 100. Plenarsitzung am 5./6. März 1964 in Berlin, deren Ergebnis die "Berliner Erklärung" war. Die KMK ließ sich auf dieser Sitzung von ihrem Schulausschuß über Bildungsplanung und Schulreform in den OECD-Ländern, u.a. über Frankreich, Schweden und Großbritannien, berichten und leitete daraus die allgemeine Entwicklungslinie des Schulwesens in Europa ab. Sie faßte die erkennbaren Tendenzen in einigen Punkten zusammen, wie etwa:

- " - Anhebung des gesamten Ausbildungsniveaus der Jugendlichen durch vermehrte und verbesserte Schulbildung aller Art
- Erhöhung der Zahl der zu gehobenen Abschlüssen verschiedenster Art geführten Jugendlichen
- Ausbildung jedes einzelnen bis zum höchsten Maß seiner Leistungsfähigkeit
- Angebot von Ausbildungsmöglichkeiten, die stärker auf die Befähigung des einzelnen eingestellt sind; Maßnahmen, die Schüler in diese ihnen gemäßen Bildungsgänge zu bringen (z.B. Orientierungsstufen)
- Verstärkung der Durchlässigkeit unter allen bestehenden Schulen (z.B. horizontal, nicht vertikal gegliederte Schulorganisation)
- Einrichtung neuer, weiterführender Formen".¹⁰⁾

In dieser Erklärung sind bereits die Forderungen an ein zeitgemäßes Schulsystem erkannt, die auch der Bildungsgesamtplan von 1973, allerdings in konkreter Form, anspricht. Die Kultusminister waren sich damals schon einig, daß die Zielvorstellungen und Impulse zur weiteren Entwicklung aktiver Schulpolitik nur "in Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Gemeinden, von Pädagogen, Wissenschaftlern anderer Fachgebiete sowie Wirtschaftlern zu entwickeln sein"¹¹⁾ werden.

Die KMK regte in der "Berliner Erklärung" zu Schulversuchen und zum Austausch über die daraus sich ergebenden Erfahrungen an und appellierte zugleich an eine engere Kooperation derjenigen Institutionen, die maßgeblich an der Entwicklung des Schulwesens zu beteiligen sind.

10) Berliner Erklärung der KMK, in: Evers, C.-H., a.a.O. S.220 f.

11) Ebenda, S.221.

Die Beschlüsse der KMK stellen für die Länder der BRD nur Empfehlungen dar. Verbindlich werden sie erst auf der Basis gesetzlicher Verordnung durch ein Bundesland. Es besteht jedoch kein Zweifel, daß die KMK die schulpolitische Entwicklung in der BRD entscheidend beeinflusste. Berlin handelte durchaus im Sinne der "Berliner Erklärung", als es 1968 die erste integrierte Gesamtschule einrichtete und somit zum Wegbereiter für eine Reihe von Modellversuchen in der BRD wurde.

Der dritte signifikante Beschluß der KMK, der hier angesprochen werden soll, ist das am 28. Oktober 1964 in Hamburg unterzeichnete "Hamburger Abkommen". Maßgebliche Angleichungen und Neuerungen in unserem Schulwesen führen auf dieses Abkommen zurück. So wurde der Beginn des Schuljahres ab 1966/67 einheitlich auf den 1. August festgelegt, die allgemeine neunjährige Schulpflicht eingeführt, die Vereinheitlichung der Bezeichnungen für die Schulformen vereinbart und die Möglichkeit zur Durchführung von Schulversuchen ausgedehnt.

Wir können feststellen, daß die KMK im Rahmen ihrer Möglichkeiten einen wesentlichen Beitrag zur Vereinheitlichung unseres Schulwesens geleistet hat, wenn wir auch, gemessen an den Erfordernissen unserer heutigen Gesellschafts- und Wirtschaftsverhältnisse sowie am internationalen Vergleich, erst am Anfang einer Entwicklung unseres Schulwesens stehen. Es konnte und kann niemand erwarten, daß die KMK Bildungsplanung betreibt.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen

Zu Beginn der 50er Jahre rückte die Diskussion um eine umfassende Schulreform immer mehr in den Mittelpunkt bildungspolitischen Geschehens. Im September 1953 konstituierte sich auf Initiative von Bund und Ländern in Bonn der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der politisch unabhängig wirken sollte. "Beide, Bund und Länder, haben ihn mit einer bis ins Letzte gehenden Übereinstimmung eingesetzt, damit er innerhalb der verfassungsmäßigen Grenzen frei von allen politischen Bindungen ganz für das eine in Bund und Ländern lebende Volk wirken

könne".¹²⁾ Aufgabe des Deutschen Ausschusses war es, entsprechend § 1 seiner Satzung, "die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern. Innerhalb dieser Aufgabenstellung bestimmt der Ausschuß selbst sein Arbeitsprogramm und gibt sich Richtlinien für seine Arbeitsweise".¹³⁾ Von den 20 Mitgliedern waren etwa gleichviele Laien und Pädagogen, weitere Mitglieder und Sachverständige konnten, je nach Arbeitsvorhaben, zugezogen werden. Von 1953 bis 1965 erarbeitete dieser Sachverständigenausschuß eine Reihe von umfassenden Empfehlungen und Gutachten aus, deren bedeutendste der "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens" vom Februar 1959 war. Dieses Gutachten, das der Ausschuß als "Kernstück seiner Arbeit"¹⁴⁾ bezeichnete, war an die Adresse der Kultusminister, der Regierungen und der Länderparlamente gerichtet und sollte eine breite Diskussion in der Öffentlichkeit auslösen. Inhaltlich zeigte der Rahmenplan das Problem der Übergänge auf und entwickelte einen gemäßigten Reformvorschlag für einen anderen Aufbau des deutschen Schulwesens nach Grundschule, Förderstufe, Hauptschule, Realschule und Höhere Schule, für die er eine Teilung in Gymnasium und Studienschule vorschlug. Auch Wege für die allmähliche Überleitung in die neue Struktur wurden aufgezeigt. Doch die Zeit war noch nicht reif für die Umsetzung einer pädagogischen Planvorlage in politische Entscheidung. Wenngleich die KMK, die für den Deutschen Ausschuß die einzige zuständige Instanz war, die jeweiligen Vorlagen diskutierte, so fehlte es letztendlich an der erforderlichen Zusammenarbeit, zumal sich der Deutsche Ausschuß verstand als 'eigenständiges Gremium, als 'ein Rat von Repräsentanten der Grundrichtungen der deutschen Bildungspolitik, der in freiem Ermessen und ohne institutionalisierte Verantwortlichkeit der Öffentlichkeit einen Entwurf der Neuordnung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens vorlegt' ".¹⁵⁾

-
- 12) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten, Folge 1, 2. Aufl., Stgt. 1960, S. 7.
13) Satzung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Schorb A. und Fritsche V.: Schulerneuerung in der Demokratie, Stuttgart 1966, S. 49.
14) Vgl. dazu Deutscher Ausschuß, Empfehlungen und Gutachten Folge 3, Stuttgart 1959, Vorwort.
15) Zit. nach Fritsche, V., a.a.O., S. 59.

Erwiesen ist, daß der Rahmenplan eine äußerst erregte öffentliche Diskussion hervorrief und damit zumindest das grundlegende Interesse für eine Schulreform weckte. Auch wenn die Reformvorschläge von den Verantwortlichen nicht unmittelbar aufgegriffen wurden, so konnten doch einzelne Ideen des Rahmenplanes, wie die Einführung des 9. Schuljahres, die Oberstufenreform am Gymnasium oder, wie etwa in einzelnen Bundesländern bzw. Stadtstaaten, die Förderstufe¹⁶⁾ verwirklicht werden. Als der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen im Juni 1965 seine Tätigkeit einstellte, war bereits über seine Nachfolge-Institution entschieden.

Wissenschaftsrat

Aufgrund eines Abkommens zwischen Bund und Ländern wurde im September 1957 der aus 39 Mitgliedern bestehende Wissenschaftsrat gegründet. Er setzt sich aus der "Wissenschaftlichen Kommission", das sind 22, vom Bundespräsidenten berufene Wissenschaftler und Forscher und der "Verwaltungskommission"¹⁷⁾ zusammen, deren 17 Mitglieder von Bund und Ländern bestimmt werden.

Dieser Wissenschaftsrat hat die Aufgabe, die von Bund und Ländern vorgelegten Pläne zu einem "Gesamtplan für die Förderung der Wissenschaften zu erarbeiten, ein Dringlichkeitsprogramm aufzustellen und Empfehlungen für die Verwendung der Mittel zu geben, die für die Förderung der Wissenschaft in den öffentlichen Haushalten verfügbar sind".¹⁸⁾

In den Jahren seiner Tätigkeit hat der Wissenschaftsrat bisher Anregungen und Empfehlungen zur "Gestalt neuer Hochschulen" und Forschungseinrichtungen verabschiedet, sich aber auch in jüngerer Zeit mit Problemen der Pädagogischen Hochschulen, der Fachhochschulen, mit der Lehrerbildung im allgemeinen sowie mit dem gymnasialen Abschluß befaßt. Der Wissenschaftsrat kann allein schon durch seine personelle Zusammensetzung wesentlich

16) Vor allem in Hessen und in Stadtstaaten.

17) Vgl. dazu Becker, Hellmut, a.a.O., S.64 f.

18) Ebenda, S.65.

stärker und effektiver auf die bildungspolitische Zielsetzung und Aktivität wirken als die bisher aufgezeigten Planungsinstitutionen. Die Beschlüsse werden von den Politikern, den Vertretern der Exekutive, mit unterzeichnet. Die Beteiligung der Politiker übt einen gewissen Druck auf die Verwirklichung aus. Die Teilnahme von Regierungsvertretern hat sich jedoch auch in manchem fortschritthemmend ausgewirkt, so daß oft Kompromißlösungen gefunden werden mußten.

Die Verbindung zwischen dem Wissenschaftsrat und dem Deutschen Bildungsrat ist durch einen Koordinierungsausschuß gewährleistet.

Deutscher Bildungsrat

Ein im Juli 1965 zwischen Bund und Ländern geschlossenes Abkommen über die Errichtung des Deutschen Bildungsrates führte schließlich im März 1966 zur Konstituierung dieser Nachfolgeinstitution des Deutschen Ausschusses. Die erste Amtsperiode dieses Planungsgremiums wurde auf vier Jahre bis 1970 festgelegt. Der Deutsche Bildungsrat besteht, wie auch der Wissenschaftsrat, aus zwei Kommissionen, einer Bildungskommission und einer Regierungskommission mit je 18 Mitgliedern. Im Unterschied zum Wissenschaftsrat hatte im Deutschen Bildungsrat die Regierungskommission nur beratende Stimme; sie war demnach befugt, die Vorschläge anzuhören und dazu Stellung zu nehmen. Es bestand also auch hier die Verbindung zur Exekutive, aber die Regierungskommission wurde an den Beschlüssen nicht beteiligt. Damit hatte die Bildungskommission die Möglichkeit und die Freiheit, ihr eigenes Konzept ohne Beeinflussung von Regierungsseite vorzulegen.

Von den 18 Mitgliedern der Bildungskommission wurden 14 von der Ministerpräsidentenkonferenz und 4 von der Bundesregierung ernannt. Die getroffene Auswahl repräsentierte einen Querschnitt von Experten aus den verschiedensten Fachrichtungen und gesellschaftlichen Bereichen. Für die Berufung wurde "die Trennung von wissenschaftlichem Sachverstand und öffentlichem Leben nicht formuliert. Praktisch sind beide Gesichtspunkte bei der ersten

Berufung nebeneinander angewendet worden".¹⁹⁾ Die 18 Vertreter der Regierungskommission wurden auf Empfehlung von Bund, Ländern und Kommunen vom Bundespräsidenten berufen.

Für die Erstellung von Gutachten und Studien gewann man namhafte Wissenschaftler aus verschiedenen Gebieten, die im Auftrag der Bildungskommission in Unterausschüssen arbeiteten.

Der Aufgabenbereich des Deutschen Bildungsrates war eindeutig umrissen:

- " 1. Bedarfs- und Entwicklungspläne für das Deutsche Bildungswesen zu entwerfen, die den Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens entsprechen und den zukünftigen Bedarf an auszubildenden Menschen berücksichtigen,
2. Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berechnen,
3. Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens auszusprechen." (Art. 2 des Abkommens)²⁰⁾

Als der Bildungsrat seine Arbeit aufnahm, lag ihm bereits eine Reihe von Reformvorschlägen aus der Arbeit des Deutschen Ausschusses sowie von den Kultusministerien der einzelnen Länder vor. Es existierte jedoch keine Beschreibung über die Bildungsinstitutionen der BRD als Einheit. So entschloß sich der Deutsche Bildungsrat zur Erstellung einer Strukturskizze, die das ganze Bildungswesen der BRD umfassen sollte. Damit wurde zum ersten Mal die Initiative zur Erstellung eines Gesamtplanes für die Reform des deutschen Bildungswesens ergriffen. Ein eigener Strukturausschuß, dem die Sachverständigen in den Unterausschüssen das erforderliche Material durch fundierte Expertenarbeit bereitstellten, übernahm diese schwierige Aufgabe. "Von Anfang an war der Bildungsrat sich darüber klar, daß die praktische Erfahrung und die wissenschaftliche Erkenntnis, die nötig sind, um Strukturen zu verändern, ohne planmäßig angelegte und wissenschaftlich kontrollierte Versuche nicht zu erreichen sind. So kam es zur Einrichtung eines weiteren Unterausschusses zur Vorlage von Experimentalprogrammen".²¹⁾

19) Becker, Hellmut, a.a.O., S.66.

20) Zit. nach Weinacht, Paul-Ludwig, a.a.O., S.97.

21) Becker, Hellmut, a.a.O., S.75.

Es sollte also neben die Planskizze das kontrollierte Experiment treten, denn man wollte für die spätere bildungspolitische Entscheidung Fehlerquellen durch vorherige Überprüfung des Inhalts und der Struktur neuer Konzeptionen so weit wie möglich eliminieren. Die Empfehlungen für Experimentalprogramme bezogen sich auf die "Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen" (1968) und die "Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" (1969).

Der Bildungsrat arbeitete ferner eine Reihe von Empfehlungen aus, mit denen er "zu eiligen Fragen ad hoc Stellung"²²⁾ nahm. Die wichtigsten davon betreffen die "Sicherung der öffentlichen Ausgaben für Schulen bis 1970 und bis 1975 (1967 und 1968), die "Verbesserungen der Lehrlingsausbildung"(1969) und die "Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen" (1969).

Während die Empfehlungen von der Bildungskommission nach Anhörung der Regierungskommission verabschiedet wurden, stellen die Gutachten und Studien, von denen bisher rund 30 veröffentlicht worden sind, Arbeiten dar, die zwar im Auftrag der Bildungskommission erstellt wurden, jedoch die Meinung der jeweiligen Verfasser wiedergeben. Sie dienten den Ausschüssen zur Beratung. Einige dieser Gutachten sind mittlerweile zu einer wesentlichen Bereicherung für die pädagogische Literatur geworden, wie etwa der umfassende Band "Begabung und Lernen", herausgegeben von Heinrich Roth und die Studie "Differenzierung im Sekundarschulwesen" von Saul B. Robinsohn und Helga Thomas.

Im Februar 1970 verabschiedete die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates nach eingehenden Beratungen mit der Regierungskommission den Strukturplan für das deutsche Bildungswesen und legte ihn als Ergebnis ihrer vierjährigen Arbeitsperiode im April 1970 der Bundesregierung vor. Im Vorwort zum Strukturplan erklärt der Vorsitzende der Bildungskommission, Karl Dietrich Erdmann: "Der Strukturplan der Bildungskommission ist ein aus Beiträgen einzelner und einzelner Gruppen kollektiv erarbeiteter Text, der kollektiv verantwortet wird".²³⁾

22) Becker, Hellmut, a.a.O., S.75.

23) Strukturplan, S.13.

Der Strukturplan umfaßt mit Ausnahme des Hochschulbereiches²⁴⁾ das gesamte Bildungssystem. "Die Empfehlungen zur allgemeinen Einführung der Vorschulerziehung und der einheitlichen Lehrerausbildung erscheinen in diesem Strukturplan zum ersten Mal".²⁵⁾

Es sind nicht nur die Vorstellungen zum zeitlichen Ablauf der Reform konkretisiert worden, sondern auch der für die Reformvorschläge erforderliche Personal- und Finanzaufwand.

Als der Deutsche Bildungsrat seine Tätigkeit aufnahm, war noch nicht abzusehen, ob und in welcher Form und vor allem in welchem Ausmaß die Empfehlungen der Bildungskommission in die Realplanung der Bundesregierung mit einbezogen werden sollten. Daß sie dann aber die Grundlage für den Bildungsgesamtplan darstellten, ist aus dem Inhalt desselben ersichtlich. Dies wird auch in der Einleitung zum Bildungsgesamtplan klar zum Ausdruck gebracht, wenn es heißt: "Leitlinien für ein umfassendes Reformkonzept haben vor allem die dafür berufenen Beratungsgremien - der Deutsche Bildungsrat und der Wissenschaftsrat - gegeben. Ihre Empfehlungen sind in der Öffentlichkeit ausführlich diskutiert worden. Bundesregierung und Kultusministerkonferenz haben Stellung genommen und Reformkonzeptionen entwickelt. Diese Vorarbeiten, Pläne und Empfehlungen sind für die Erarbeitung der im Bildungsgesamtplan beschriebenen und quantifizierten Grundzüge des zukünftigen Bildungswesens herangezogen worden".²⁶⁾

Im Mai 1970 verabschiedete der Wissenschaftsrat seine "Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970", die als Ergänzung zum Strukturplan zu verstehen sind. Diese Empfehlungen zur Hochschulreform betonen die Notwendigkeit einer an der Forschung orientierten Ausbildung und eine Neugestaltung der Hochschulen als Gesamthochschulen.

Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates und des Wissenschaftsrates dienten der Bundesregierung als Grundlage für den im Juni 1970 veröffentlichten "Bildungsbericht '70", der die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung darstellt.

24) Die Planung für den Hochschulbereich liegt in der Kompetenz des Wissenschaftsrates.

25) OECD-Länderexamen, S.50.

26) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Band I, Stuttgart 1973, S.9, im folg.zit.als Bildungsgesamtplan.

Im wesentlichen beruht der Bildungsbericht '70 auf den Inhalten der von den beiden Planungsgremien vorgelegten Empfehlungen für das nächste Jahrzehnt. Er umfaßt alle Bereiche des Bildungswesens, von der Vorschulerziehung bis zur postuniversitären Ausbildung. Das gegenwärtige Schulwesen wird kurz analysiert, die Grundsätze und Ziele für die Reform des Bildungswesens sind klar und entschieden formuliert und die signifikanten Schwächen und Rückstände des deutschen Bildungswesens werden jeweils in internationalen Vergleichen in der notwendigen Offenheit dargestellt. Im Vorwort heißt es dazu im Sinne des eben Gesagten: "Mit dem hier vorgelegten Bericht sollen die heutige Lage unseres Bildungswesens beschrieben, seine Probleme verdeutlicht und die Ziele formuliert werden, die die Bundesregierung hofft, in enger Zusammenarbeit mit den Ländern im Rahmen der vor uns liegenden großen Bildungsreformen verwirklichen zu können".²⁷⁾

Mit diesem Bildungsbericht liegt der BRD ein umfassender Plan mit eindeutigen Zielangaben für die Entwicklung des Bildungswesens vor. "Obwohl alle darin enthaltenen Vorschläge schon an anderer Stelle in offiziellen oder halboffiziellen Dokumenten zu finden waren, faßt dieser Bericht in knapper Form die fortschrittlichste offizielle Konzeption für die zukünftige Entwicklung des Bildungswesens in der BRD zusammen".²⁸⁾

Für die Reform des Bildungswesens formuliert der Bildungsbericht '70 eine Reihe von allgemeinen Zielen ²⁹⁾:

- Ein Bildungssystem, das für jeden einzelnen offen ist
- Chancengleichheit und Selbstbestimmung durch intensive und individuelle Förderung
- Abbau der Trennung von verschiedenen Schul- und Hochschulformen durch Gesamtschulen und Gesamthochschulen
- Verbesserung der Allgemeinbildung und Integration der beruflichen Bildung
- Motivierung zum "Lebenslangen Lernen"
- Permanente Reform durch Koordination von Bildungsplanung, Bildungsforschung und Bildungspolitik.

27) Bildungsbericht '70, S.5.

28) OECD-Länderexamen, S.54.

29) Vgl. dazu Bildungsbericht '70, S.18 f.

Der Bericht, der auch Gegenstand einer Bundestagsdebatte war, appelliert an alle Verantwortlichen, die Reform zu bejahen und zu unterstützen und spricht als vordringlichste Aufgabe der Bildungsplanung die Erstellung eines Bildungsgesamtplanes an.

Bund - Länder - Kommission

An den bisherigen Planungsinstitutionen war jedoch wiederholt Kritik laut geworden, die sich vor allem auf die getrennte Planung des Bildungsrates einerseits und des Wissenschaftsrates andererseits sowie auf eine mangelnde Umsetzung in bildungspolitische Konsequenz und Realisierung der geplanten Vorhaben bezog. Ralf Dahrendorf analysiert diese Situation und stellt dazu fest, daß "dem Wissenschaftsrat ... keine politische Zielvorstellung gegeben" war und der Bildungsrat in einer noch prekäreren Situation gewesen sei, weil ihm nicht nur keine politischen Zielvorstellungen gegeben waren, sondern er zusätzlich durch die entferntere Beziehung zur Exekutive (Regierungskommission) "auch sehr viel weniger in der Lage" war, "diese Zielsetzungen zu antizipieren und damit eine wenigstens implizit aktive Politik zu unterstützen".³⁰⁾

Der Forderung nach gemeinsamer Bildungsplanung und Realisierung bildungspolitischer Reformen war jedoch die damalige Verfassung hinderlich. Erst die Einfügung des Art. 91 b im Mai 1969 in das Grundgesetz schuf die rechtliche Grundlage für die Wahrnehmung gemeinsamer Aufgaben durch Bund und Länder.

Der Art. 91b des Grundgesetzes lautet: "Bund und Länder können auf Grund von Vereinbarungen bei der Bildungsplanung und bei der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung zusammenwirken. Die Aufteilung der Kosten wird in der Vereinbarung geregelt".³¹⁾

Mit dieser Gesetzesänderung wurde die Zuständigkeit des Bundes auch für die Bildungsplanung konstituiert. Damit war nun die

30) Dahrendorf, Ralf, a.a.O., S.144.

31) Grundgesetz Art. 91 b, a.a.O., S.58.

stärkere Beteiligung des Bundes an Bildungsforschung, Bildungsplanung und vor allem Bildungsfinanzierung rechtlich abgesichert. Die Wirkung blieb nicht aus. Im Juni 1970 wurde ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer "Bund - Länder - Kommission für Bildungsplanung" (BLK) unterzeichnet und einen Monat später konstituierte sich bereits diese Kommission, die sich aus 11 Vertretern der Kultusministerien und 7 Vertretern des Bundes ³²⁾ zusammensetzt. Während die Beschlüsse der KMK einstimmig erfolgen müssen, kann die BLK ihre Empfehlungen mit einer 3/4-Mehrheit verabschieden. "Die Empfehlungen der BLK werden den gemeinsam mit dem Bundeskanzler (1 Stimme) tagenden Regierungschefs der Länder (11 Stimmen) zur Beratung und Entscheidung vorgelegt. Auch diese Beschlüsse werden mit 3/4-Mehrheit gefaßt, doch sind nur diejenigen Länder an den Beschluß gebunden, die ihm zugestimmt haben". ³³⁾

Zum ersten Mal in ihrer Geschichte hat die BRD mit der BLK ein offizielles Planungsgremium auf gesetzlicher Basis, dem die gesamte Bildungsplanung und-finanzierung obliegt. Die Aufgaben dieses Gremiums sind nach Art. 2 des Verwaltungsabkommens vom 25.Juni 1970 folgende:

- " 1. einen gemeinsamen langfristigen Rahmenplan für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens vorzubereiten,
2. mittelfristige Stufenpläne für die Verwirklichung der bildungspolitischen Ziele des Rahmenplanes vorzubereiten,
3. Empfehlungen zur Koordinierung vollzugsreifer Teilpläne des Bundes und der Länder auszusprechen,
4. Programme für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen vorzubereiten,
5. unter Berücksichtigung der Bedarfsfeststellungen des Bundes und der Länder den voraussichtlichen Finanzbedarf für die Verwirklichung der Pläne und Programme zu ermitteln und Vorschläge für die Finanzierung und die Bereitstellung der erforderlichen Mittel durch Bund und Länder auszuarbeiten (gemeinsames Bildungsbudget),
6. die von den Regierungschefs des Bundes und der Länder (Regierungschefs) verabschiedeten Pläne fortlaufend zu überprüfen und die notwendigen Änderungen vorzuschlagen (Fortschreibung),

32) Die 7 Vertreter des Bundes haben 11 Stimmen.

33) OECD-Länderexamen, S.48.

7. Vorhaben im Bereich der Bildungsforschung und der Bildungsplanung anzuregen und gegebenenfalls Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern über einzelne Vorhaben und Einrichtungen der Bildungsforschung und der Bildungsplanung von überregionaler Bedeutung vorzubereiten,
8. den internationalen Erfahrungsaustausch in der Bildungsplanung zu fördern".³⁴⁾

Als erstes Arbeitsvorhaben sollte die BLK "auf der Grundlage gemeinsam festzulegender Zielvorstellungen und unter Berücksichtigung der Empfehlungen von Bildungsrat und Wissenschaftsrat innerhalb Jahresfrist einen umfassenden Bildungsgesamtplan"³⁵⁾ erstellen, dem, nach Absprache mit Bund und Ländern, ein Bildungsbudget folgen sollte. Vordringliche Probleme mußten durch kurzfristig erstellte Vorschläge für besondere Maßnahmen angegangen werden. So verabschiedete die BLK im Juli 1972 "Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen", die sich auf 5 Prioritätsbereiche bezogen: Elementarbereich, Berufliche Bildung, Orientierungsstufe, Lehrerbefarf und Kapazität im Hochschulbereich.

Der zeitlich, zur Erstellung eines Bildungsgesamtplans festgelegte Rahmen konnte für diese umfassende Aufgabe nicht eingehalten werden, zumal, wie die BLK feststellen mußte, eine Trennung von Bildungsgesamtplan und Bildungsbudget nicht möglich war. Im Oktober 1971 legte die BLK dem Bundeskanzler und den Regierungschefs der Länder einen Zwischenbericht ³⁶⁾ für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget vor.

Diesen V. Entwurf des Bildungsgesamtplans bezeichneten Bundeskanzler und Ministerpräsidenten trotz einiger "sachlicher Differenzen" als "geeignete Grundlage für die gemeinsame Arbeit von Bund und Ländern".³⁷⁾ Der zustimmende Beschluß kam im Juni 1972 zustande und war einstimmig.

Die Fragen, zu denen noch keine Einigung erzielt werden konnte, nämlich Gesamtschule, Orientierungsstufe und Lehrerbildung, sollte die BLK nochmals dahingehend prüfen, "ob diese Auffassungsunterschiede überwunden oder zumindest so verringert werden

34) Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern vom 25. Juni 1970, in: Höhne, Ernst, a.a.O., Anlage 1, S.131 f.

35) Bildungsbericht '70, S.143.

36) Vgl. dazu BLK-Zwischenbericht (V.Entwurf)Band I,-K 111/71-Bonn 1971.

37) Vgl. dazu Bildungsgesamtplan, S.VIII.

können, daß auch in diesen Bereichen eine auf Einheitlichkeit zielende Fortentwicklung des Bildungswesens gefördert wird".³⁸⁾

Der Bildungsgesamtplan, der eine Neuordnung des Bildungswesens der BRD bis 1985 vorsieht, wurde zusammen mit dem Bildungsbudget dann am 15. Juni 1973 von der BLK verabschiedet und als Empfehlung den Regierungschefs des Bundes und der Länder vorgelegt.

Die grundlegenden Auffassungsunterschiede in den angesprochenen drei Fragenkomplexen konnten von der BLK nicht beseitigt werden und bestehen nach wie vor, wie im folgenden noch aufzuzeigen sein wird.

In der ersten Bundestagsdebatte zum Bildungsgesamtplan am 15. März 1974 wurde dieser Plan von allen drei Bundestagsparteien begrüßt und als "innenpolitisches Ereignis von hervorragender Bedeutung (Kanzler Brandt), Gemeinschaftswerk (CDU/CSU) und Modell (FDP)"³⁹⁾ bezeichnet.

Die BLK hat mit der Vorlage dieses Rahmenplanes zur Bildungsreform ein erstes Teilziel erreicht. Unterschiedliche Auffassungen zu einzelnen Problemen treten nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch innerhalb einzelner Länder auf. Es bleibt nur zu hoffen, daß sich Lösungen oder zumindest Kompromisse für diese erste Hürde im Prozeß der Bildungsreform finden lassen. Die großen Probleme werden ohnehin erst auftreten, wenn es an die Verwirklichung der Reformpläne auf breiter Basis geht.

Harald J. Noah, Mitglied der OECD-Länderexamen Prüfergruppe, zieht dazu einen treffenden Vergleich mit folgender Fabel:

" Es war einmal ein Eichhörnchen, das ein recht trauriges Leben führte, weil es so schüchtern war. Wenn immer eine Katze auftauchte, rannte es einen Baum hinauf, war es ein Vogel, notgedrungen wieder herunter. Es ging zu einer Eule, um ihren Rat in dieser mißlichen Lage einzuholen. Die Eule dachte einen Augenblick nach und antwortete: 'Eichhörnchen, Du mußt Dir Flügel wachsen lassen. Dann kannst Du vor allen Gefahren davonfliegen, und Dein Leben wird viel glücklicher sein'. Das Eichhörnchen war sehr erfreut über diesen Rat. Dann runzelte es ein bißchen

38) Beschluß der Regierungschefs von Bund und Ländern vom 26. Mai 1972, in: Höhne, Ernst, a.a.O., Anlage 6, S. 146.

39) Münchener Abendzeitung vom 16./17. März 1974, S. 9.

die Stirn und sagte zur Eule: 'Aber wie kann ich mir Flügel wachsen lassen?' Die Eule schaute es streng an: 'Meine Aufgabe' erklärte sie, 'ist nur, Vorschläge zu machen, aber nicht, sie auszuführen!'" 40)

Noah stellt abschließend interpretierend fest: "Die 'Flügel', die gebraucht würden, wären pädagogische, strukturelle und finanzielle, und sie wären sicherlich die Schlüsselemente im Prozeß der Bildungsreform". 41)

1. 4. Reform des Bildungswesens nach dem Bildungsgesamtplan

Mit dem Bildungsgesamtplan wurde zur Gestaltung des deutschen Bildungswesens eine Gesamtkonzeption bis 1985 erstellt. Dieses Konzept bedeutet gleichsam die bildungspolitische Antwort auf den vom Deutschen Bildungsrat erarbeiteten Strukturplan. Auch aus dem Bildungsgesamtplan spricht die Überzeugung, "daß unter Verwerfung jeden Gedankens an Restriktion das quantitative Problem des Bildungswesens nur im Zusammenhang mit einer Strukturveränderung gelöst werden kann". 42) Er ist von denselben Leitlinien getragen wie der Strukturplan und entwickelt ähnliche Grundsätze, "nach denen die organisatorischen und inhaltlichen Reformen eingeleitet werden" 43) sollen. Der Bildungsgesamtplan bietet, wie auch der Strukturplan, genügend Spielraum für die individuellen Bedürfnisse der Länder und zeigt alternative Lösungen auf, wobei das Streben nach Einheitlichkeit des Bildungswesens Prinzip bleibt. Die aufgetretenen Meinungsverschiedenheiten finden ihren Niederschlag in den Besonderen Voten der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein zur Frage der Einrichtung von Gesamtschulen, der Orientierungsstufe und der Lehrerbildung. Die BLK drückt jedoch die Hoffnung aus, daß die offenen Fragen und auch die

40) OECD-Länderexamen, S.141.

41) Ebenda S.141.

42) Strukturplan, S.14.

43) Bildungsgesamtplan, S.8.

aufgezeigten Alternativen "bei dem Vorliegen weiterer Erkenntnisse und Erfahrungen endgültige Festlegungen bei der Fortschreitung der Planung ermöglichen".⁴⁴⁾

Es wird sowohl auf die Schwierigkeiten und Probleme langfristiger Planung auf Grund von Tendenzaussagen hingewiesen als auch auf die finanziellen Auswirkungen einer Bildungsreform. "Danach ist erkennbar, daß die Finanzierung der bildungspolitischen Reformvorhaben sowie die Finanzierung der anderen öffentlichen Aufgaben selbst bei gesamtwirtschaftlich optimalen Rahmenbedingungen eine Anhebung der Steuerlastquote und eine Ausdehnung der staatlichen Verschuldung erfordern".⁴⁵⁾ Reformen kosten Geld, doch auf keinem anderen Gebiet als auf dem des Erziehungswesens, das finanziell lange genug in sträflicher Weise vernachlässigt worden ist, sind Investitionen besser angelegt. Und wenn es den Regierungschefs des Bundes und der Länder Ernst ist mit dem "Wunsche nach der Priorität, die der Bildungsreform im Rahmen der staatlichen Aufgaben zukommen müssen",⁴⁶⁾ dann müssen auch die Prioritäten im Gesamthaushalt der BRD anders gesetzt werden. Einleitend zum Bildungsgesamtplan werden die Grundzüge des bestehenden Bildungswesens aufgezeigt. Wir setzen jedoch den Aufbau und die Probleme unseres Schulwesens als bekannt voraus und stellen im folgenden nur die nach dem Bildungsgesamtplan vorgesehenen Reformen vor. Der zeitliche Aufbau des Planes sieht drei Fünfjahresblöcke vor, also von 1970 bis 1975, von 1975 bis 1980 und von 1980 bis 1985.

Ziele

Die BLK ging bei ihrer Reformplanung von einer wesentlichen Zielsetzung aus, nämlich der "Einheitlichkeit des gesamten Bildungswesens innerhalb des Geltungsbereiches des Grundgesetzes".⁴⁷⁾

Durchaus im Sinne einer zukunftsorientierten Erziehung für eine demokratische, moderne Gesellschaft, ist das Bildungsziel im Bildungsgesamtplan definiert: "Ziel qualitativer Reformen und aller quantitativen Ausbaupläne ist die Entwicklung eines Bildungswesens, das unter Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen

44) Bildungsgesamtplan, S.8.

45) Ebenda, S.IX.

46) Höhne, Ernst, a.a.O., S.25.

47) Bildungsgesamtplan, S.7.

Entwicklung den Anspruch des einzelnen auf Förderung und Entfaltung seiner Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten erfüllt und ihn dadurch befähigt, sein persönliches, berufliches und soziales Leben selbstverantwortlich zu gestalten. Damit werden Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit zu einander ergänzenden und bedingenden Prinzipien des künftigen Bildungswesens; die Reform der Curricula sowie die Differenzierung und Individualisierung des Bildungsangebots werden die Mittel sein, diese Prinzipien zu verwirklichen. Demokratische Mitwirkung und Verantwortung müssen die Einsicht und das Verständnis aller Beteiligten fördern".⁴⁸⁾

Diese Zielsetzung bricht zweifelsohne mit den traditionellen Zielen, denn sie antizipiert die für eine veränderte, wissenschaftsbestimmte Kultur und eine sich ständig verändernde Gesellschaft notwendigen Voraussetzungen. Wir haben an anderer Stelle bereits darauf hingewiesen, wie eng die Bemühungen, Chancengleichheit herzustellen und Begabungen zu wecken und zu fördern, mit der Veränderung von Struktur und Inhalt der Schule in Verbindung stehen.

Das Ziel der inhaltlichen Reform sieht der Bildungsgesamtplan in der "Erneuerung der Lernziele, Lerninhalte, Methoden, Arbeitsformen, Beurteilungskriterien und -verfahren (Curricula)".⁴⁹⁾ Das setzt für die Erstellung der Lerninhalte Orientierung an "Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung" und "wissenschaftlichen Methoden" voraus. Neben "wissenschaftlicher Grundbildung" ist es ferner das Ziel, den einzelnen "im Prozeß des 'lebenslangen Lernens' zur Kreativität und Spontaneität, Mündigkeit und Selbstbestimmung"⁵⁰⁾ zu ermutigen.

Daß diese Zielsetzung für die Schule andere, flexiblere Organisationsformen und Sozialformen, aber auch andere Formen der Kooperation zwischen Schulträger und Öffentlichkeit erfordert, ist verständlich.

48) Bildungsgesamtplan, S.8 f.

49) Bildungsgesamtplan, S.8.

50) Ebenda, S.9.

Gliederung des Bildungswesens nach Bereichen

Das künftige Bildungswesen gliedert sich nach den Vorstellungen des Bildungsgesamtplans nicht mehr in Institutionen sondern in Bereiche. Es sind dies im einzelnen:

- Der Elementarbereich, der alle Bildungs- und Erziehungseinrichtungen nach dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt umfaßt;
- der Primarbereich, der den Zeitraum der bisherigen Grundschule, also erstes mit viertes Schuljahr, einschließt;
- der Sekundarbereich I; er umfaßt in der Regel das fünfte mit zehnte Schuljahr, wobei die ersten beiden Schuljahre, entsprechend ihrer Funktion, als Orientierungsstufe bezeichnet werden;
- der Sekundarbereich II, der die Bildungsgänge umfaßt, die an den Sekundarbereich I, meist unmittelbar, anschließen;
- der Tertiäre Bereich; dazu gehören Hochschulen und andere berufsqualifizierende Bildungsstätten;
- der Weiterbildungsbereich; er umfaßt Einrichtungen, die von bereits Berufstätigen besucht werden können.

Als weitere Bereiche können die nachfolgend aufgeführten bezeichnet werden, bei denen es sich um Systeme, Maßnahmen oder Einrichtungen handelt, die für einen weiteren Ausbau vorgesehen sind oder bereits fest zum Bildungswesen gehören und nur effektiver gestaltet werden sollen. Dazu gehören

- die Bildungsförderung, die als Ausbildungsförderung oder als Förderung beruflicher Weiterbildung zu verstehen ist;
- die Außerschulische Jugendbildung, die der Jugendhilfe im allgemeinen zugeordnet werden kann;
- die Innovationen im Bildungswesen, welche die Allgemeine Bildungsforschung, Curriculumentwicklung, Bildungstechnologie, Pädagogische Diagnostik, Modellversuche, Schulbau- und Hochschulforschung sowie die Rationalisierung der Verwaltungsarbeit in der Schule umfassen;
- die Beratung im Bildungswesen; dazu gehören die Schullaufbahnberatung, die Studienberatung und der Schulpsychologische Dienst;
- die Allgemeine Forschungsförderung, die sich auf alle Fachgebiete erstrecken kann;
- die Bibliotheken, die als Spezial- und Schulbibliotheken zu verstehen sind.

Im Rahmen unserer Ausführungen werden wir nur auf die Bereiche näher eingehen, die den eigentlichen Schulaufbau beschreiben und im Hinblick auf unsere Untersuchung zur Gesamtschulplanung für Vergleichszwecke von Bedeutung sind.

Elementarbereich

Im Elementarbereich ist eine Verbesserung quantitativer und qualitativer Art für die Kindergärten vorgesehen; so sollen 1985 70% aller Drei- und Vierjährigen einen Kindergartenplatz haben gegenüber 27% im Jahre 1970. Entsprechend den Erkenntnissen der neueren Begabungsforschung und den Erfahrungen der Frühpädagogik, wird die Entwicklung altersgemäßer pädagogischer Angebote und Curricula empfohlen und somit einer Verfestigung individueller, vor allem sozio-kulturell bedingter Benachteiligungen entgegengewirkt.

Für die Fünfjährigen ist die Ausweitung des Bildungsangebots für alle vorgesehen, so daß 1985 100% aller Fünfjährigen gegenüber 54% 1970 im Elementar- und/oder Primarbereich⁵¹⁾ einen Platz haben werden. Die Vorschule könnte auf drei Jahre verlängert werden, was wiederum einen früheren Abschluß des Primarbereichs (Grundschule) zur Folge haben könnte. Zugleich ist die Entwicklung neuer Lerninhalte sowie Lehr- und Lernformen für diese Stufe erforderlich, da sonst die Gefahr besteht, daß sich die Didaktik und Methodik der Grundschule einfach in die Vorschule ausdehnt. Die Übergänge zu den Angeboten der einzelnen Altersstufen müssen flexibler gestaltet werden als bisher.

"Familienergänzende Erziehung, frühes Lernen, Sozialisation, kompensatorische Hilfen sind die vier Begriffe, die den Elementarbereich in Zukunft prägen sollen".⁵²⁾

Welche Bedeutung diesem Elementarbereich zugemessen wird, mag aus der Tatsache hervorgehen, daß er in den Katalog für "Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen" aufgenommen wurde und für 1975 erste Ergebnisse aus bisherigen Erfahrungen vorliegen sollen.

51) Hier werden Alternativen angeboten.

52) Höhne, Ernst, a.a.O., S.35.

Primarbereich

Der Primarbereich, der das 1. mit 4. Schuljahr umfaßt, wird in Zukunft stärker mit dem Elementarbereich verbunden sein, denn der Primarbereich muß auf den Lernvorgängen aufbauen, die bereits im Elementarbereich stattgefunden haben. Der Übergang soll jedoch in einer "allmählichen Hinführung von den Formen des mehr spielerischen Lernens im Elementarbereich zu den systematischeren Formen des schulischen Arbeitens"⁵³⁾ stattfinden. Im einzelnen sieht der Bildungsgesamtplan für den Primarbereich vor: Eine Verbesserung der Lehrer-Schüler-Relation von 1:37 im Jahre 1970 auf 1:23 bis 19 im Jahre 1985, den Ausbau einzügiger Grundschulen in ländlichen Gebieten, die Überprüfung der Curricula im Hinblick auf die Frühförderung einerseits und die Weiterführung in die Orientierungsstufe andererseits⁵⁴⁾, die Hinführung zu "entdeckendem Lernen" und die Schaffung besserer Lernvoraussetzungen durch Differenzierung und Individualisierung. Besonders erfreulich ist, daß den neueren Gruppierungsformen die entsprechende Bedeutung zugewiesen und dabei aber nicht übersehen wird, daß die Lehrer für diese Aufgabe und vor allem für den dazu erforderlichen Medieneinsatz in verstärktem Maße vorzubereiten sind.

53) Bildungsgesamtplan, S.23.

54) Modellversuche sollen bis 1977 erste Ergebnisse bringen.

Sekundarbereich I

Dieser Bereich, der aufbauend auf dem Primarbereich, alle Bildungseinrichtungen bis zum 9. bzw. 10. Schuljahr umfaßt, beinhaltet den heißen Kern sowohl der gesamten Bildungsreform als auch der bildungspolitischen Diskussion der vergangenen und sicher auch der nächsten Jahre in der BRD. Die Frage nach der Form und den Inhalten der Sekundarstufe I wird allerdings auch in vielen anderen Staaten diskutiert und durch praktische Erfahrungen zu beantworten versucht.

Ziele der Sekundarstufe I sind nach dem Bildungsgesamtplan die

- "Sicherung einer allgemeinen wissenschaftsorientierten Grundbildung für alle,
- Vermeidung vorzeitiger Festlegung auf bestimmte Bildungsgänge,
- Berücksichtigung der Neigung und Befähigung des einzelnen durch eine zunehmende Wahl- und Leistungsdifferenzierung unter Beibehaltung eines verpflichtenden Kernbereichs gemeinsamer Inhalte".⁵⁵⁾

Die Forderung nach wissenschaftsorientierten Lehr- und Lernprozessen ist gesellschaftlich bedingt, wie wir an anderer Stelle aufgezeigt haben. "Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet" nach dem Strukturplan, "daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wissenschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden. Der Lernende soll in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich eben diese Wissenschaftsbestimmtheit bewußt zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen".⁵⁶⁾

Die "vorzeitige Festlegung" des Schülers auf "bestimmte Bildungsgänge" soll durch die Einführung der Orientierungsstufe, das sind die ersten beiden Jahre der Sekundarstufe I, verhindert werden. Auch diese Forderung war bereits in den Katalog zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen aufgenommen worden. Der Bildungsgesamtplan schlägt dazu vor: "Die Orientierungsstufe ist schulformunabhängig zu organisieren. ... In der Orientierungsstufe sollen

⁵⁵⁾ Bildungsgesamtplan, S.24.

⁵⁶⁾ Strukturplan, S.33.

die curricularen Angebote - unabhängig von der Zuordnung zu bestimmten Schulformen - einheitlich sein. Lehrer verschiedener Schulformen sollen in der Orientierungsstufe besonders eng zusammenarbeiten".⁵⁷⁾

Diese Beobachtungsstufe ließ die Gegensätze aufkeimen, als es um die Frage der Organisation ging. Der Bund und sechs Länder vertraten die Auffassung, daß die Orientierungsstufe schulform-unabhängig zu organisieren ist, im Gegensatz dazu kann sie nach Auffassung der anderen fünf Länder sowohl schulformunabhängig als auch verschiedenen Schulformen zugeordnet, also schulform-abhängig, organisiert sein. Des weiteren sind die fünf Länder der Meinung, daß auch Latein als erste Fremdsprache angeboten werden kann, nicht nur Englisch. So kam es in der Frage der Orientierungsstufe zum Besonderen Votum der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein. Einig war man sich über die inhaltliche Reform der Orientierungsstufe: Die curricularen Angebote sollten einheitlich sein, unabhängig von der Schulreform. Der Zeitplan sieht die Einführung der Orientierungsstufe für alle Schüler bis 1976 vor. Eine Klärung der verschiedenen Auffassungen wird sich vermutlich nur mit der generellen Klärung der Struktur der Orientierungsstufe treffen lassen, denn der Bildungsgesamtplan sieht die Realisierung der für die Sekundarstufe I genannten Ziele in der "Organisationsform der integrierten Gesamtschule".⁵⁸⁾ Auch in dieser Frage hat die BLK keine Einigung erzielt. Das führte zu einem weiteren Besonderen Votum der fünf genannten Länder zur Einrichtung von Gesamtschulen. Sie begründen ihre Haltung damit, daß der Deutsche Bildungsrat, um eine Entscheidung über die künftige Schulreform treffen zu können, ein "Experimentalprogramm zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" vorgeschlagen und die KMK 1969 mit einer Vereinbarung die kooperativen Gesamtschulen in dieses Experimentalprogramm mit einbezogen habe. "Es widerspricht dem Versuchscharakter dieses Programms, wenn Entscheidungen politisch bereits jetzt vorweggenommen werden. Die bisherigen Versuche in verschiedenen Ländern der Bundesrepublik sind noch nicht abgeschlossen, so daß die Entscheidung für eine allgemeine Zielsetzung des gesamten Schulwesens - auch unter dem Gesichtspunkt der Gebietsstruktur - nicht auf die

57) Bildungsgesamtplan, S.25.

58) Ebenda, S.24.

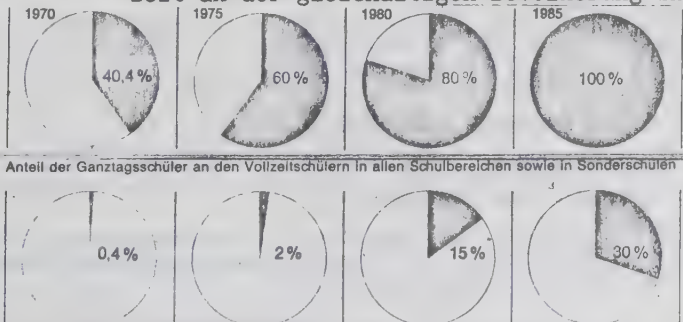
dort gewonnenen Ergebnisse aufgebaut werden kann".⁵⁹⁾ Sollte vorher nicht doch noch eine Einigung zustandekommen, so wird die Entscheidung erst 1976 fallen, denn dann liegen die ersten Ergebnisse aus dem Experimentalprogramm vor. Nach Auffassung der OECD sei der Wunsch nach "Zeit zum Experimentieren" zwar verständlich, für eine Entscheidung aber bedeutungslos. Denn "die Entscheidung darüber, ob Gesamtschulen eingeführt werden sollen, ist zwangsläufig eine politische Entscheidung, die in erster Linie aus sozialen oder politischen Gründen gefällt wird".⁶⁰⁾

Sollte sich jedoch in den Fragen zur Orientierungsstufe und damit verbunden zur Gesamtschule keine Einigung erzielen lassen und in der BRD dreigliedrige und integrierte Schulsysteme nebeneinander bestehen bleiben, dann dürfte sich das Hauptziel des Bildungsgesamtplans, "Einheitlichkeit des gesamten Bildungswesens", nicht verwirklichen lassen. Zudem dürften, sollte das dreigliedrige Schulwesen beibehalten und nicht verändert werden, die Lernmöglichkeiten für die deutschen Schüler von Bundesland zu Bundesland weiterhin so unterschiedlich bleiben wie bisher.

Besonders betont wird in den Reformvorhaben die Revision und Entwicklung von Curricula, in die auch, vor allem im Hinblick auf die Profile des Sekundarabschlusses I, "Inhalte aus der Wirtschafts- und Arbeitswelt" einfließen sollen.

Des weiteren sieht der Bildungsgesamtplan für die Sekundarstufe I die Einführung eines zehnten Schuljahres⁶¹⁾ bis 1985 zu 80% bis 100% gegenüber 40,4% im Jahre 1970 vor. Dabei kann das 10. Schuljahr auch ein Berufsgrundschuljahr sein.

Darstellung 12: Anteil der Schüler mit zehnjähriger Schulzeit an der gleichaltigen Bevölkerung in % ⁶²⁾



59) Besonderes Votum zur Errichtung von Gesamtschulen, in: Bildungsgesamtplan, S.24 f.

60) OECD-Länderexamen, S.87.

61) Vgl. dazu Darstellung 12.

62) Bildungsgesamtplan, Kurzfassung, S.18.

Auch die Zahl der Ganztagschulen soll, wie ebenfalls aus Darstellung 12 hervorgeht, erhöht werden. Dabei geht der Bildungsgesamtplan davon aus, daß bestehende Schulen in Ganztags- oder Tagesheimschulen umgewandelt werden können und bei neuen Bauvorhaben in Form von Schulzentren die Berücksichtigung dieser Organisationsform möglich ist.

Am Ende der Sekundarstufe I muß das Angebot für einen qualifizierenden Abschluß stehen, in dem auch eine berufsbezogene Komponente enthalten sein kann. Schulformübergreifende Profile sind zu entwickeln.

Fassen wir die Zielvorstellungen für die Sekundarstufe I zusammen, so lassen sie sich in folgende Forderungen gliedern:

- " - Auffächerung des Unterrichts
- Grundbildung nach Lerninhalten und Leistungen
- Kooperation und Integration
- 10. Pflichtschuljahr
- Ganztagschule". ⁶³⁾

Sekundarbereich II

Alle Bildungsgänge, die auf dem Sekundarbereich I aufbauen, gehören in den Sekundarbereich II. Das sind

- " - Bildungsgänge, die auf einen Beruf vorbereiten (berufsqualifizierende Bildungsgänge). Sie können in Vollzeitschulen stattfinden oder teilweise in der Schule und teilweise im Betrieb (duales System).
- Studienbezogene Bildungsgänge
- Bildungsgänge, die mit einer beruflichen Qualifikation oder Ausrichtung auch weiterführende Bildungsgänge im Tertiären Bereich eröffnen
- Bildungsgänge für Jugendliche, die gegenwärtig ohne Schulabschluß in das Erwerbsleben eintreten (berufsfähigende Bildungsgänge)". ⁶⁴⁾

⁶³⁾ Höhne, Ernst, a.a.O., S.64.

⁶⁴⁾ Bildungsgesamtplan, Kurzfassung, S.19.

Auffallend ist im Sekundarbereich II die starke Differenzierung der Bildungsgänge, je nach curricularem Schwerpunkt und vor allem die Integration beruflicher Bildungsgänge. Je nach individuellem Bildungsgang soll der Schüler zwei bis drei Jahre auf der Sekundarstufe II bleiben und die Möglichkeit zu verschiedenen Abschlüssen erhalten, wie den berufsqualifizierenden Abschluß, die allgemeine Hochschulreife, die fachgebundene Hochschulreife oder die Fachhochschulreife.

Die Zuständigkeit für die Vergabe der Studienberechtigung liegt bei der jeweiligen Schule.

Es ist nicht, wie im Strukturplan, vom Abitur II die Rede, sondern von Profilen. "Jeder Abschluß wird in seinem 'Profil' Art, Inhalt und Umfang des erfolgreich durchlaufenen individuellen Bildungsganges widerspiegeln".⁶⁵⁾ Für die verschiedenen Bildungsgänge sind jeweils die entsprechenden Curricula zu entwickeln. Wird ein Bildungsgang, der "zur allgemeinen Hochschulberechtigung führt", mit Erfolg abgeschlossen, so erhält der Studierende damit die "Berechtigung zum Studium in allen Studiengängen im Hochschulbereich".⁶⁶⁾

Durch diese Reformen soll beispielsweise der Anteil der Schüler (gemessen an der gleichaltrigen Bevölkerung), der zum Abitur führende Bildungsgänge besucht, von 15,1% im Jahre 1970 auf 23% im Jahre 1985 angehoben werden. Die Absolventenquote soll im gleichen Zeitraum von 10,2% auf 17% gesteigert werden.

Zusammenfassend lassen sich die Reformpläne für die Sekundarstufe II nach Schwerpunkten so darstellen:

- Ausbildung im Zeichen des späteren Berufes
- Gleichwertigkeit von beruflichem und allgemeinem Schulwesen
- Differenzierung und Schwerpunktbildung
- Neuregelung der Abschlüsse
- Zugang zu den Hochschulen".⁶⁷⁾

65) Bildungsgesamtplan, S.28.

66) Ebenda, S.29.

67) Höhne, Ernst, a.a.O., S.86.

Die OECD, die in ihrem Länderexamen die Reformpläne der BRD einer sehr kritischen Würdigung unterzogen hat, drückt ihre Stellungnahme zur Sekundarstufe II in einer Feststellung aus, der wir nur wünschen können, daß sie zur Realität werde. Die Feststellung lautet: "Durch eine Reform in diesem Sinne könnte die BRD der Welt vielleicht ein zweites Mal ein Modell dafür präsentieren, wie eine sowohl zu einem Beruf als auch zum Hochschulstudium befähigende Ausbildung organisiert und praktisch durchgeführt werden müßte".⁶⁸⁾

Sonderpädagogik

Die BLK sieht für die Sonderpädagogik neue Möglichkeiten einer frühen individuellen Förderung im veränderten Elementarbereich. Erstrebenswert ist dann auch, sofern die Behinderung des jeweiligen Kindes es zuläßt, "eine möglichst enge Verzahnung" mit dem allgemeinbildenden Schulwesen. Demnach ist die Sonderpädagogik nicht mehr allein auf die Sonderschule begrenzt, sondern läßt, bei entsprechenden organisatorischen und didaktisch-methodischen Maßnahmen, die besondere Förderung lernbehinderter Kinder auch in herkömmlichen Schulen zu. Zur Erprobung diesbezüglicher Maßnahmen sind Schulversuche einzurichten. Ein "Aktionsprogramm Rehabilitation" soll die berufliche Ausbildung Behinderter verbessern.

68) OECD-Länderexamen, S.94.

Innovationen und Beratung im Bildungswesen

Nach der Darstellung der Reformen zur Schulstruktur sollen noch die Vorstellungen des Bildungsgesamtplanes hinsichtlich der Innovationen und der Beratung im Bildungswesen aufgezeigt werden, weil sie uns im Zusammenhang mit unserer Untersuchung von Bedeutung scheinen.

"Bildungsreform erfordert immer auch Abstimmung der beabsichtigten Veränderungen mit den jeweiligen bestehenden Verhältnissen und ihren Voraussetzungen. Sie bedarf daher der sorgfältigen Planung von der Forschung über die Revision der Lernziele bis hin zu den Anwendungen der Bildungstechnologie und den Erfordernissen der Bildungsverwaltung".⁶⁹⁾

Deshalb bedarf die Bildungsforschung der besonderen Förderung, denn ihr obliegt sowohl die wissenschaftliche Erfassung der Faktoren, die das Bildungswesen determinieren, als auch die Analyse der für eine Reform gegebenen Bedürfnisse. Ziel ist deshalb nach dem Bildungsgesamtplan die "theoretische und empirische Grundlegung der Bildungsforschung einschließlich der Berufsbildungsforschung als Voraussetzung für die Lösung der praktischen Probleme des Bildungswesens".⁷⁰⁾ Mit der Förderung der Grundlagenforschung und dem interdisziplinären Zusammenwirken anderer Wissenschaften mit der allgemeinen Bildungsforschung muß sofort begonnen werden.

Eine Bildungsreform, die sich nur auf strukturelle und organisatorische Veränderungen bezieht, ist ineffektiv. Nur die gleichzeitige Veränderung der Inhalte, der Curricula, schafft die Basis für grundlegende und echte Reformen.

Unter Curriculum versteht der Bildungsgesamtplan "ein System für den Vollzug von Lernvorgängen im Unterricht in bezug auf definierte und operationalisierte Lernziele".⁷¹⁾ Nach dieser Definition umfaßt ein Curriculum

- " - Lernziele (Qualifikationen, die angestrebt werden sollen)
- Inhalte (Gegenstände, die für das Erreichen der Lernziele Bedeutung haben)

69) Bildungsgesamtplan, Kurzfassung, S.38.

70) Bildungsgesamtplan, S.71.

71) Bildungsgesamtplan, S.72.

- Methoden (Mittel und Wege, um die Lernziele zu erreichen)
- Situationen (Gruppierung von Inhalten und Methoden)
- Strategie (Planung von Situationen)
- Evaluation (Diagnose der Ausgangslage, Messung des Lehr- und Lernerfolges mit objektivierten Verfahren)".⁷²⁾

Die Entwicklung und Erprobung neuer, attraktiver und den Bedürfnissen adäquater Curricula ist nicht nur die wichtigste, sondern auch die am schwierigsten zu lösende Aufgabe in den Reformbestrebungen, zumal es sich hier um einen langfristigen, kontinuierlichen und auch finanziell aufwendigen Prozeß handelt. Die Curriculumforschung steht in der BRD am Anfang; es wird deshalb eine verstärkte und koordinierende Forschung empfohlen und die Gründung einer "Zentralstelle zur Förderung und Dokumentation der Curriculum-Forschung und -entwicklung" als Sofortmaßnahme vorgeschlagen. Jegliche curriculare Reformbemühung wird jedoch scheitern, wenn sie eine Angelegenheit der Schulverwaltung bleibt. Curriculumerneuerung erfordert die aktive Mitarbeit aller, der Wissenschaftler aus den verschiedensten Fachbereichen, der Lehrer, der Schüler, der Eltern und der Vertreter aus verschiedenen Arbeitnehmer- und Arbeitgeberbereichen, d.h. aller Vertreter unserer Gesellschaft. Wenn Schule, wie wir gesagt haben, eine Einrichtung der Gesellschaft ist, dann muß sie auch aus dieser Gesellschaft ihre Inhalte und Impulse erhalten. Als dritter Bereich wird vom Bildungsgesamtplan die Bildungstechnologie angesprochen, das ist der "systematische Einsatz aller Kommunikationsmedien im Bildungswesen".⁷³⁾ Zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernmitteln sowie zur Ausdehnung des Anwendungsbereiches auf das ganze Bildungswesen, ist nach Auffassung der BLK die "Einrichtung von bildungstechnologischen Forschungszentren" und "Regionaler Zentren für Bildungstechnologie" erforderlich. Der Informationsfluß über den Medienbereich und -einsatz im Unterricht ist zu intensivieren.

Die Pädagogische Diagnostik, die sich mit den Lehr- und Lernprozessen befaßt, bedarf nach dem Bildungsgesamtplan besonderer Förderung und vor allem der Integration in die Lehrerbildung.

72) Bildungsgesamtplan, S.72.

73) Bildungsgesamtplan, S.73.

Das Feld der Pädagogischen Diagnostik reicht von der Ermittlung der individuellen Lernvoraussetzungen über die Verfahren objektivierter Leistungsmessung bis zur Bereitstellung von Hilfen für die Schullaufbahnberatung. Hier sind Sofortmaßnahmen angezeigt und dringend erforderlich, denn die Lehrer sollen zwar diese Aufgabe erfüllen, stehen jedoch vor einer tabula rasa.

Des weiteren spricht sich der Bildungsgesamtplan für Modellversuche zur "systematischen Erprobung neuer Konzeptionen und Möglichkeiten auf allen Stufen des Bildungswesens"⁷⁴⁾ aus. Modellversuche sollen durch Bund und Länder besonders gefördert werden und eine wissenschaftliche Begleituntersuchung erfahren.

In den meisten Bundesländern sind heute bereits derartige Institute für die Begleitung der laufenden Versuche eingesetzt.

Neben der Forderung nach "Entwicklung rationellerer Planungs- und Fertigungsmethoden für den Schul- und Hochschulbau" weist der Bildungsgesamtplan auch auf die Notwendigkeit einer "Rationalisierung der Verwaltungsarbeit in der Schule"⁷⁵⁾ hin. Daß die Verwaltungsaufgaben, die der Lehrer heute neben seiner eigentlichen Aufgabe zu bewältigen hat, ein enormes Ausmaß angenommen haben, ist bekannt. Daß er für diese Art von Tätigkeit nicht ausgebildet ist, stört niemanden. Daß das einen Zeit- und im Hinblick auf die unterrichtliche Tätigkeit einen Qualitätsverlust bedeutet, nimmt man hin. Ein Lehrer, der heute Schulleiter wird, wird dies in den meisten Fällen auf Grund seiner guten Qualifikation als Lehrer und nicht, weil er etwa auf dem Gebiete der Organisation, der Menschenführung oder der Schulverwaltung allgemein besondere Fähigkeiten besitzt.

Im Verwaltungsbereich kann der Schule durch Rationalisierung, wie sie der Bildungsgesamtplan vorschlägt, eine wesentliche und notwendige Effizienzsteigerung zuteil werden, denn "bevor nicht das Bildungssystem eine entsprechend moderne Verwaltung erhält - wozu wiederum gute Informationsflüsse, die modernen analytischen Werkzeuge, Forschungs- und Bewertungsmethoden sowie die Unterstützung durch gut ausgebildete Spezialistenteams gehören - ,

74) Bildungsgesamtplan, S.77.

75) Bildungsgesamtplan, 3.77.

ist der Übergang des Bildungssystems von seiner quasi handwerklichen Stufe zu modernen Verhältnissen vermutlich überhaupt nicht möglich".⁷⁶⁾ Mag diese Formulierung Coombs' auch extrem sein, sicher ist, daß der Verwaltungsaufwand, der gegenwärtig an unseren Schulen unnötigerweise betrieben wird, ganz erheblich ist.

Je differenzierter ein Bildungssystem wird, desto größere Bedeutung kommt einem effizienten Beratungssystem zu. Deshalb spricht sich der Bildungsgesamtplan auch für den sofortigen Ausbau der Bildungsberatung aus und stellt dazu folgenden Zeitplan auf: Bis 1975 sollen auf einen Schulpsychologen 15 000 Schüler und auf einen Beratungslehrer 3 000 Schüler treffen; 1985 hingegen sollen es nur noch 5 000 Schüler für einen Schulpsychologen, 500 Schüler für einen Beratungslehrer und 500 Studenten für einen Studienberater sein ⁷⁷⁾ - ein durchaus wünschenswertes, wenn zunächst auch noch utopisch anmutendes Ziel.

Der Beratungsdienst soll nach den Vorstellungen der BLK anbieten:

- " - Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der zunehmenden Vielfalt des Bildungswesens
- Information über die Möglichkeiten der finanziellen Förderung, die dem einzelnen zur Verfügung stehen
- Hilfe bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen".⁷⁸⁾

Wenn auch der Bildungsgesamtplan nur den großen äußeren Rahmen für eine Reform des deutschen Bildungswesens setzt, so lassen sich doch die bildungspolitischen Grundtendenzen der BRD erkennen. Wir wissen, daß mit den vorgesehenen strukturellen und organisatorischen Reformmaßnahmen aber zugleich auch die Lehrinhalte, die Lehrtechniken und die Sozialformen in unserem Schulsystem einer Reform unterzogen werden müssen. Dies ist jedoch nur in einem langfristigen Prozeß möglich. Und je später mit diesen Reformen begonnen wird, je mehr Zeit zwischen der Publikation und Diskussion der Reformvorschläge und dem eigentlichen konsequenten Beginn verstreicht, desto geringer werden die Erfolgchancen für eine Verwirklichung und desto größer wird wiederum der Vorsprung, den das Bildungswesen in anderen Staaten gegenüber dem

76) Coombs, Philip, H., a.a.O., S.186.

77) Vgl. dazu Bildungsgesamtplan, S.80.

78) Bildungsgesamtplan, Kurzfassung, S.39.

der BRD ohnehin schon hat.

Der Bildungsgesamtplan bedeutet zweifelsohne einen gewaltigen Schritt nach vorne. Ob der Schritt groß genug ist, um die Schule in den ständigen Veränderungsprozeß unserer Gesellschaft einzugliedern, Pädagogik und Bildung dabei aber nicht nur unter dem Blickwinkel der Nützlichkeit und der Zeitgemäßheit zu sehen, sondern anzustreben, daß durch die Schule die Basis zur Befreiung, zur Mündigkeit, zur Selbstbestimmung, zur Urteilsfähigkeit und zur Entscheidungsfreiheit unserer Jugend geschaffen wird - ob dazu der Schritt groß genug ist, wird die Realisierung des Planes und die Zukunft beweisen müssen.

Über Bildung und Erziehung zu den aufgezeigten Zielen sagt der Bildungsgesamtplan leider nichts aus. Wir vermissen die Diskussion von Bildung und Humanität, von Freiheit und Verantwortung des Lehrers, vom Auftrag der Schule, auch durch Erziehung Veränderungen zu initiieren, durch den einzelnen auf die Gemeinschaft zu wirken. Doch möglicherweise ist es so, wie Martin Heidegger in einem Brief an Georg Picht schrieb: "Gibt es überhaupt noch <Bildung> im überlieferten Sinne? Mir scheint, anderes wird nötig, wofür vermutlich noch Begriff und Name fehlen"⁷⁹⁾

1. 5. Gesamtschulplanung in der BRD

Der Deutsche Bildungsrat betonte die Bedeutung von Schulversuchen für die Bildungsplanung, wenn er feststellte: "Auf lange Sicht kann es keine Bildungsplanung ohne kontrollierte Schulexperimente geben".¹⁾ Die strukturelle, organisatorische und inhaltliche Veränderung der Schule sollte also auf Grund

79) Picht I, a.a.O., S.174.

1) Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Bonn 1969, S.13, im folg. zit. als Empfehlung Gesamtschulen.

praktischer Erfahrung und wissenschaftlich gewonnener Erkenntnisse geplant werden. Das führte, wie wir an anderer Stelle schon aufgezeigt haben, zur Erarbeitung von Experimentalprogrammen. Im Februar 1968 verabschiedete die Bildungskommission eine erste Empfehlung zur "Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen" und im Januar 1969 eine zweite Empfehlung zur "Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen". Dabei bezog sich die Bildungskommission nur auf die integrierte Gesamtschule.

Im November 1969 schloß sich die KMK in einer Vereinbarung diesem Experimentalprogramm an, allerdings mit dem Hinweis, daß auch die kooperative Form der Gesamtschule mit erprobt werden müsse, weil es ja verschiedene Formen der Gesamtschule geben könne. Der Strukturplan ließ dann auch die Entscheidung in der Frage der Gesamtschule offen und verwies bezüglich einer Klärung auf das Experimentalprogramm und die "Aufgabe wissenschaftlich kontrollierter Erprobung".²⁾

Umso entschiedener sprach sich jedoch 1970 der Bildungsbericht für die Einführung der Gesamtschule aus: "Hauptschule, Realschule und Gymnasium sollen schrittweise zu einem Gesamtschulsystem zusammengefaßt werden" und weiter, "die integrierte Gesamtschule soll schrittweise erprobt und eingeführt werden".³⁾

Die Bildungskommission konnte dazu nur bedauernd feststellen, "daß auf diese Weise aus dem Experimentalprogramm eine Strukturempfehlung gemacht worden war".⁴⁾

Daß sich der Bildungsgesamtplan wiederum für die integrierte Gesamtschule aussprach und es deshalb zum Besonderen Votum von fünf Ländern kam, ist bekannt.

Im folgenden werden wir das von der Bildungskommission entwickelte Experimentalprogramm für Gesamtschulen vorstellen, das uns für die weitere Erörterung zum Vergleich dienen soll. Wir beschränken uns, entsprechend dem Experimentalprogramm, nur auf die integrierte Form der Gesamtschule; denn die integrierte Gesamtschule, wie wir sie heute als Versuchsschule in der BRD haben, ist zusammen mit den Gesamtschulplänen Paul Oestreichs

2) Strukturplan, S.152.

3) Bildungsbericht '70, S.10.

4) Höhne, Ernst, a.a.O., S.60.

Gegenstand der Untersuchung dieser Arbeit.

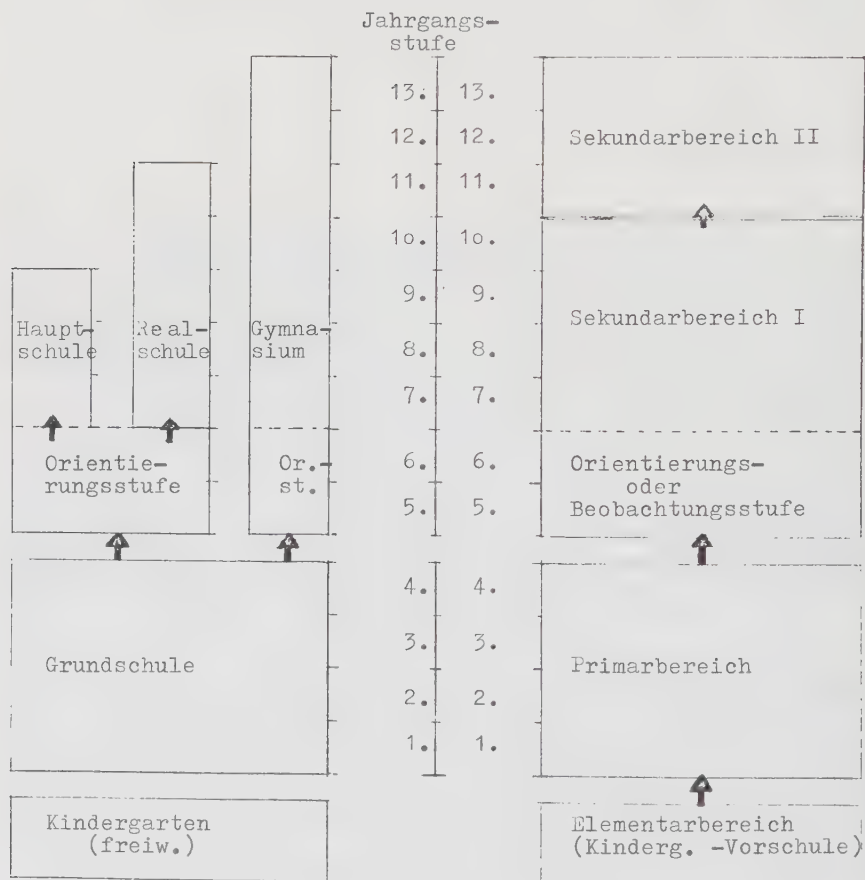
Es sollen dabei diejenigen Elemente herausgestellt werden, die bereits Paul Oestreich in seinen Gesamtschulplänen als mögliche Reformen aufgezeigt hat und die wir in der gegenwärtigen Ausprägung unserer Gesamtschule als "neue Reformideen" wiederfinden.

Begriff Gesamtschule

In der gegenwärtigen Diskussion wird dem Begriff "Gesamtschule" keine einheitliche Definition zugrunde gelegt. Zudem unterstützt eine vielfältige Terminologie eine weitere Verwirrung um diesen Begriff, wenn nämlich "Gesamtschule" als Einheitsschule, additive Schule, kooperative Schule, Schulzentrum, differenzierendes Schulsystem oder gar als Bildungszentrum bezeichnet wird. So kommt es vor, daß Befürworter, Kritiker und Gegner der Gesamtschule nicht immer ein und dasselbe System meinen, wenn sie von "Gesamtschule" sprechen. Wir werden deshalb eine klärende Erläuterung und Abgrenzung vornehmen müssen, bevor wir den Begriff "Gesamtschule" für den Sprachgebrauch definieren können, den er im Experimentalprogramm für Schulversuche mit Gesamtschulen erfährt.

Während wir unser bisheriges Schulsystem als dreigliedrig oder auch vertikal bezeichnen, weil es sich in den drei Säulen Hauptschule, Realschule und Gymnasium darstellt, verbindet man zunächst mit dem Begriff "Gesamtschule" ein ungegliedertes oder auch horizontal gegliedertes Schulsystem, das nach Stufen oder Bereichen aufgebaut ist.

Darstellung 13: Vertikal und horizontal gegliederte Schulsysteme (Bayern)



Hauptschule, Realschule und Gymnasium sind nach Raum, Organisation und Inhalt getrennt. Ähnlich ist die Situation beim separierten Schulzentrum, das nur räumlich eine Einheit mit einer oder zwei Schularten insofern bildet, als sich auf einem

Schulgelände mehrere Schulbauten befinden, in denen verschiedene Schularten untergebracht sind. Nach Organisation und Inhalt sind diese Schulen jedoch getrennt. Das additive Schulzentrum hingegen, das auch als additive oder kooperative Gesamtschule bezeichnet wird, bildet sowohl eine räumliche Einheit, weil verschiedene Schulen auf einem Gelände oder in unmittelbarer Nähe konzentriert sind, als auch eine organisatorische Einheit, da bestimmte Kooperationsformen zwischen den Kollegien, den Schulleitern und den Schülern der einzelnen Schulen praktiziert werden. So können gemeinsame Konferenzen und wahlfreie Arbeitsgemeinschaften sowie eine gemeinsame Fachraumplanung durchgeführt werden. Oft haben solche Schulzentren einen gemeinsamen Schulleiter und die Kollegien bemühen sich um eine größere Durchlässigkeit innerhalb dieser Schularten, speziell in den 5. und 6. Jahrgangsklassen, die die Orientierungsstufe bilden, auf der bereits das Kern-Kurssystem Anwendung findet. Im Rahmen der Orientierungsstufe können auch gemeinsame, schulartübergreifende Unterrichtsprojekte geplant und verwirklicht werden. In der Regel bleiben jedoch die Unterrichtsveranstaltungen schulartbezogen.

Wir stellen fest, daß Schulen, die unter dem Begriff Schulzentrum subsummiert werden können, das dreigliedrige Schulsystem nicht überwinden und deshalb im strengen Sinne der Definition keine Gesamtschulen sind, auch wenn sie als solche bezeichnet werden.

Wo hingegen die Schulen des vertikalen Systems in einem Unterrichtssystem zusammengefaßt sind, also integriert wurden und der Unterricht auf allen Jahrgangsstufen in einem Kern-Kurssystem, also differenziert durchgeführt wird, sprechen wir von der integrierten (und differenzierten) Gesamtschule. Die deutschen Gesamtschulmodelle umfassen für gewöhnlich die Schuljahre 5 mit 10; sie schließen also die Orientierungs- oder Beobachtungsstufe mit ein. Berechtigt ist ohne Zweifel die Frage, ob in einer mit dem 5. Schuljahr beginnenden Gesamtschule noch von einer Beobachtungsstufe die Rede sein kann, wenn für dieses Schulsystem Kern-Kursunterricht und Durchlässigkeit, die beiden Kriterien der Beobachtungsstufe, ohnehin Prinzip sind.

Es gibt jedoch auch Gesamtschulmodelle, die eine Angliederung oder sogar Integration der Grundschule in das Gesamtschulsystem

vorsehen. Ein solches Vorhaben wird sich zwangsläufig aus der besonderen Struktur der Gesamtschule ergeben, wie aus den weiteren Ausführungen noch ersichtlich werden wird.

Eine andere Möglichkeit einer Erweiterung der integrierten Gesamtschule besteht in der Einbeziehung der Oberstufenklassen 11 mit 13 und sogar in der Integration einzelner berufsbildender Vollzeitschulzweige. Ja nach Gesamtschulmodell können wir also auf eine Gesamtschule treffen, die von der Primarstufe bis zum Abschluß der Sekundarstufe führt oder aber eine reine Sekundarschule ist.

Differenzierungsmaßnahmen in verschiedenen Ausprägungen finden wir in den Bildungssystemen nahezu aller Länder, so auch in der Einheitsschule der DDR. Wir halten jedoch die Gleichsetzung der Begriffe "Einheitsschule" und "Gesamtschule", wie das des öfteren in der Gesamtschuldiskussion der Gegenwart der Fall ist, für unzutreffend. Ein Schulsystem muß in seinen Ausprägungen vor dem Hintergrund der allgemeinen bildungspolitischen Zielsetzung und dem Gesellschaftssystem eines Landes gesehen werden. Wenn sich auch einige Merkmale von Gesamtschulmodellen der BRD mit Merkmalen der Einheitsschule der DDR vergleichen lassen, so weist doch die Einheitsschule hinsichtlich ihrer Zielsetzung, ihrer Struktur, ihrer Organisation und ihrer didaktischen Konzeption andere Ausprägungen auf als unsere Gesamtschulmodelle. Auf die Erörterung der Einheitsschule der DDR muß deshalb im Rahmen unserer Untersuchung verzichtet werden. Allerdings werden wir uns eingehend mit dem Einheitsschulgedanken befassen, dessen Ursprung bis ins 17. Jahrhundert zurückreicht und von dem sicher die Impulse für gesamtschulartige und Einheitlichkeit intendierende Schulsysteme ausgegangen sind, welche Ausformung sie auch immer in den einzelnen Bildungssystemen erfahren haben.

Wir wenden uns nun im folgenden dem Experimentalprogramm für Schulversuche mit Gesamtschulen zu, wie es von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates ausgearbeitet wurde. Danach ist die integrierte und differenzierte Gesamtschule⁵⁾ eine Sekundarschule, "die eine räumliche, organisatorische, pädagogische

5) Im folg. bezeichnet als Gesamtschule.

und didaktische Einheit"⁶⁾ für alle Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I oder auch der Sekundarstufe II darstellt. In der Gesamtschule wird nicht mehr nach Hauptschule, Realschule und Gymnasium, also nach Schulzweigen mit verschiedenen Bildungszielen unterschieden; eine fachspezifische jahrgangsgebundene Leistungsdifferenzierung sowie eine gegen Ende der Sekundarstufe I stärker einsetzende Wahldifferenzierung soll dem Schüler ein Unterrichtsangebot entsprechend seiner Lernfähigkeit, Begabung, Neigungen und Interessen bieten. Allgemeinbildende, möglichst einheitliche Lerninhalte, effektive Formen des Lehrens und Lernens sowie die Tätigkeit von Lehrern aller (bisherigen) Schulgattungen sollen dem Schüler ein optimales Angebot bieten. Die punktuelle Auslese wird durch eine schrittweise, fachbezogene Differenzierung, unterstützt durch eine pädagogische Beratung, ersetzt.

Die Schulklasse tritt zugunsten eines Kern-Kurssystems zurück.

Die Oberstufe der Gesamtschule ist gekennzeichnet durch eine strukturelle Einheit; die Jahrgangsstufen werden aufgelöst, studien- und berufsqualifizierende Schwerpunktfächer stellen neben vielfältigen Wahlkursfächern ein breites Bildungsangebot dar.

Auf Grund der besonderen organisatorischen und pädagogischen Gegebenheiten an Gesamtschulen, aber auch gesellschaftlicher Bedürfnisse wegen, werden Gesamtschulen als Ganztagschulen geführt, in denen sich die Schüler meist an 5 Wochentagen von morgens bis zum Spätnachmittag zu Unterricht, Übung, Spiel, Sport und zur gemeinsamen Schulmahlzeit aufhalten.

Aufgaben des Experimentalprogrammes

Die Bildungskommission weist in der Empfehlung des Experimentalprogrammes auf die Notwendigkeit einer permanenten, einer "rol-lenden Reform" im Bildungswesen hin und unterstreicht für die Weiterentwicklung des Schulwesens die Bedeutung von Versuchsschulen. "Die Versuchsschule kann kühner und freier als die

6) Stubenrauch, Herbert: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems, München 1971, S.16.

Regelschule Zukunftsmöglichkeiten erproben und Entwicklungsaufgaben übernehmen, die dann für das gesamte Schulwesen im Reformprozeß genutzt werden können".⁷⁾

Die Gesamtschulversuche werden deshalb Fragen zu klären haben, die für das gesamte Schulwesen relevant sind. Das sind die verschiedenen Formen der Differenzierung und Individualisierung, die Methoden und Ergebnisse einer "langfristigen Lehrplanrevision", die Objektivierung der Leistungsmessung und -bewertung und die Möglichkeiten und Formen der Schullaufbahnberatung sowie der pädagogischen Beratung allgemein. Des weiteren sollen diese Versuchsschulen als Gesamtschulen geführt werden, weil sie mit diesen "die grundsätzlichen Zielsetzungen des Ausgleichs der Bildungschancen, der intensivierten Förderung aller Schüler und der Individualisierung des Lernens gemeinsam"⁸⁾ haben und gerade deshalb zu einer Erweiterung der bisherigen Erfahrungen mit Ganztagschulen beitragen können.

Die Gesamtschule ist allein schon durch ihre andere Struktur für die Entwicklung langfristiger Aufgaben in den angesprochenen Bereichen geeignet. So fordern die verschiedenen Differenzierungsformen Veränderungen auf dem Gebiet der Lerninhalte. "An der Entwicklung von neuen Lehrplänen müssen die Betroffenen, vor allem die Lehrer, wesentlich beteiligt sein; nur Lösungen, die unter ihrer Mitwirkung zustande kommen, werden in der Praxis wirksam sein".⁹⁾ Wenn eine wissenschaftsorientierte Grundbildung zu vermitteln ist, dann ist zur Erarbeitung der neuen Inhalte, zur Entwicklung entsprechender Methoden und Materialien die mitwirkende und beratende Unterstützung von Wissenschaftlern erforderlich, die für "Fragen der Bildungsprozesse kompetent sind".¹⁰⁾

Besondere Bedeutung fällt in der differenzierten Schule einer effektiven pädagogischen Beratung zu, die einerseits über psychologisch-diagnostische Kenntnisse und objektive Beurteilungsverfahren verfügen können muß und andererseits in der Lage ist, den Schüler aufgrund detaillierter Informationen über "Berufsbilder und Berufschancen" zur rechten Fächergruppenwahl im Hinblick auf

7) Empfehlung Gesamtschulen, S.33.

8) Empfehlung Gesamtschulen, S.33.

9) Ebenda, S.18.

10) Ebenda, S.18.

seine spätere postschulische Laufbahn zu befähigen. Für diese Tätigkeit sind "Beratungsexperten" auszubilden.

"In einer nach Leistung differenzierten Gesamtschule mit Eignungs- und Wahlkursen ist es unerlässlich, gruppenübergreifende und verlässliche Maßstäbe der Leistungsbeurteilung zu finden".¹¹⁾ Bis die Entwicklung von entsprechend geeigneten Aufgabenbereichen für die verschiedenen Lernbereiche erste Ergebnisse bringt, schlägt die Bildungskommission den Einsatz informeller Tests vor, die von den Lehrern mit wissenschaftlicher Unterstützung zu erstellen sind. Es werden auch, soll die Durchlässigkeit innerhalb der verschiedenen Niveaueurse weitgehend erhalten bleiben, andere Bewertungsformen als die üblichen sechs Notenstufen gefunden werden müssen. Vorgeschlagen wird ein Punktsystem, das dem amerikanischen credit system vergleichbar ist.

Für die Organisation der Gesamtschule ist ebenfalls ein neues Modell zu entwickeln, das die Schule flexibel und für eine fortschreitende Entwicklung offen hält, sie jedoch nicht außerhalb des bestehenden Schulwesens setzt, denn den Schülern der Versuchsschule dürfen "beim Schulabgang oder Schulwechsel keine Nachteile entstehen".¹²⁾

Die Vorschläge sprechen sich für eine weitgehende "materielle Selbstverwaltung" der Schule aus und fordern vor allem für die "pädagogische Entwicklungsarbeit" und auch für die Selbstverwaltung die Beteiligung von Schülern und Eltern.

Für das wissenschaftlich zu kontrollierende Experimentalprogramm werden mindestens 40 solcher Versuchsgesamtschulen vorgeschlagen; "darüber hinaus sollten möglichst viele Versuche mit verschiedenen Formen der Gesamtschule gefördert werden".¹³⁾

Der Bildungsgesamtplan sieht vor, daß bis 1976 eine Auswertung der bis dahin vorliegenden Ergebnisse erfolgt. Davon werden Art und Umfang einer weiteren stufenweisen Einführung der Gesamtschule abhängig gemacht.

11) Empfehlung Gesamtschulen, S.18.

12) Empfehlung Gesamtschulen, S.19.

13) Ebenda, S.19.

Die wissenschaftliche Begleituntersuchung des Experimentalprogrammes soll von Universitätsinstituten der Fachbereiche Pädagogik, Psychologie und Soziologie vorgenommen werden. Des weiteren sei die Schaffung eines eigenen Institutes "für Schulforschung und Schulentwicklung zur Auswertung solcher Schulversuche"¹⁴⁾ wünschenswert.

Von der KMK als zentraler Stelle kann die Koordinierung der Versuchsauswertungen übernommen werden.

Versuchsziele

Die Notwendigkeit zur Einrichtung von Gesamtschulen wird mit der Forderung nach gleichen Bildungschancen, nach einem leistungsfähigeren Schulsystem, nach individuelleren Formen des Lernens und nach Vermittlung von Fähigkeiten für eine "wissenschaftliche Weltorientierung" begründet. Die Schulversuche müssen deshalb klären, inwieweit diese Forderungen durch die Gesamtschule erfüllt werden können. Deshalb formuliert das Experimentalprogramm eine Reihe von Versuchszielen¹⁵⁾, die hier kurz referiert werden sollen.

- Es ist zu klären, ob allen Schülern in alters- und entwicklungsgemäßer Form wissenschaftliche Erkenntnisse vermittelt und eine entsprechende Didaktik entwickelt werden können.
 - Die Auswirkungen der Wahlfreiheit auf die Schüler, auf deren Interessen, Lernfähigkeit und Lernmotivation sind zu analysieren; eine effektive Schülerberatung ist zu entwickeln und zu erproben.
 - Die fachspezifische Differenzierung ist hinsichtlich ihrer Wirkung auf die in den einzelnen Fächern erbrachte Leistung, auf die Motivation bei verschiedenen Schülergruppen, auf den allgemeinen Schulerfolg und die Ergebnisse bei den Abschlüssen zu untersuchen.
- Weiterhin ist die Schülerquote zu erfassen, die signifikant divergierende Leistungen in verschiedenen Fächern haben.

14) Empfehlung Gesamtschulen, S.20.

15) Vgl. ebenda, S.23 ff.

"Motivations- wie Leistungsmessungen werden zeigen können, ob nicht gerade durch die stärkere Förderung der individuellen Interessen des Schülers und seines Problembewußtseins eine stärkere Strukturierung seiner Lernerfahrungen erfolgt und ein zusammenhangloses, bloß punktuelles Lernen vermieden wird".¹⁶⁾

- Es ist in Form eines Datenvergleichs über den Schulerfolg die Auswirkung einer nur allmählich stattfindenden Auslese gegenüber der punktuellen Auslese im dreigliedrigen Schulsystem festzustellen. Dabei sind besonders die Daten von Interesse, die eine mögliche soziale Diskriminierung signalisieren.

Vergleichende Leistungsmessungen zwischen Gesamtschule und tradierten Schulen sollen unter Beachtung schichtenspezifischer Merkmale erfolgen.

- Messungen von Einstellungen und Gruppenbildungen sollen über die Wirkungen der sozialen Integration Aufschluß geben. Es sind ferner die Auswirkungen des Kern-Kurssystems durch Befragung und Beobachtung festzustellen. "Dabei wird es sich auch zeigen, ob das offene Kurssystem der Gesamtschule die Gefahr eines zu großen Leistungsdrucks auf die Schüler oder einzelne Schülergruppen mit sich bringt".¹⁷⁾

Ziel der versuchsbegleitenden Forschung muß es sein, objektive Ergebnisse über die Wirkung des Gesamtschulsystems im Vergleich zum dreigliedrigen Schulsystem zu gewinnen. Dabei sind jedoch nur die gewonnenen Erfahrungen derjenigen Versuchsschulen auszuwerten, die im strengen Sinne der Definition Gesamtschulen sind.

Die Ergebnisse "müssen ... in einem freien Beurteilungsverfahren von Wissenschaftlern und Schulpolitikern und unter Kenntnis der wesentlichen Versuchsumstände und Entwicklungsbedingungen bewertet werden. Auf der Basis dieser Beurteilung kann nicht nur die Entscheidung für oder gegen die Gesamtschule rationalisiert werden, sondern man wird gleichzeitig ein Urteil über die sinnvollste Form der integrierten und differenzierten Gesamtschule gewinnen können".¹⁸⁾

16) Empfehlung Gesamtschulen, S.27.

17) Ebenda, S.30.

18) Ebenda, S.32.

Strukturmerkmale der Gesamtschule

Hauptunterscheidungsmerkmal der Gesamtschule gegenüber dem dreigliedrigen Schulsystem ist der Differenzierungsmodus. Während das herkömmliche Schulsystem eine fachübergreifende Leistungsdifferenzierung nach Hauptschule, Realschule und Gymnasium praktiziert, kennt die Gesamtschule eine fachspezifische Leistungsdifferenzierung in ein und derselben Klasse von ein und derselben Schule.

Die fachspezifische Leistungsdifferenzierung erlaubt es, den Schüler gemäß seinen Fähigkeiten in einem Fach zu fördern und verhindert bei weniger guten Leistungen sowohl das Wiederholen einer Klasse als selbstverständlich auch den Wechsel der Schulart.

"Die einmalige generelle und schwer revidierbare Auslese wird durch eine graduelle und schrittweise ersetzt".¹⁹⁾

Die Durchlässigkeit ist demnach in der Gesamtschule unvergleichlich größer als in der dreigliedrigen Schule, denn die Mobilität innerhalb des Kurssystems erfolgt für jedes Fach getrennt.

Gegen Ende der Mittelstufe der Gesamtschule setzt die sogenannte Wahldifferenzierung ein. Der Schüler wählt individuell, meist im Rahmen eines vorgeschriebenen Stundenmaßes zu seinen Kernfächern eine Fächergruppe, die seinen Fähigkeiten, Interessen, Neigungen und/oder dem geplanten Ausbildungsweg entspricht. Es ist somit möglich, daß ein Schüler, der den gymnasialen Abschluß beabsichtigt, entweder ein studienbezogenes oder - was er in der herkömmlichen Schule nicht kann - ein ihn interessierendes praxisbezogenes Fach wählt.

Auf der Oberstufe der Gesamtschule wird das Angebot der Wahldifferenzierung noch erweitert, denn sie integriert die verschiedenen Zweige des derzeitigen Gymnasiums. Die Optionsmöglichkeiten für den Schüler werden dort durch die Aufhebung der Jahrgangsstufen noch vergrößert.

Neben der aufgezeigten äußeren Differenzierung, lassen sich in der Gesamtschule reichlich Möglichkeiten für eine innere Differenzierung - "also die Differenzierung der Inhalte, Medien und

19) Empfehlung Gesamtschulen, S.35.

Methoden des Unterrichts innerhalb einer Lerngruppe"²⁰⁾ - verwirklichen. Im Rahmen der inneren Differenzierung können die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler berücksichtigt werden; die Schule soll im Hinblick auf die zu erreichenden Lernziele flexibel sein und dabei aber die "Förderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten" des einzelnen Schülers voll berücksichtigen. "Insbesondere durch die Herstellung differenzierter Lernmittel und Lernmedien werden die Möglichkeiten der Variation von Inhalten, Mittel und Methoden des Unterrichts wachsen".²¹⁾

Die Empfehlungen für das Experimentalprogramm Gesamtschule sehen eine Gliederung der zu erprobenden Schulform für die Mittel- und Oberstufe vor, weisen aber darauf hin, daß "die Zielsetzungen der Gesamtschule ... , wenn sie konsequent verfolgt werden, zu einer Reform des Unterrichts in der Grundschule und zur Einführung der Vorschulerziehung führen"²²⁾ müssen. Begründet wird diese Forderung mit der von uns schon angesprochenen Notwendigkeit einer spezifischen Förderung von Kindern aus sozio-kulturell benachteiligten Schichten.

Für das Versuchsprogramm ist eine Gliederung der Gesamtschule in die Eingangs- und Beobachtungsstufe ²³⁾ (in der Regel 5. und 6. Jahrgangsstufe), die Stufe der Eignungsdifferenzierung (in der Regel 6. bis 8. Jahrgangsstufe) und die Optionsstufe oder Stufe der Wahldifferenzierung (in der Regel 9. und 10. Jahrgangsstufe) vorgesehen. Sind die Wahlmöglichkeiten in der Mittelstufe der Gesamtschule noch begrenzt, so erreichen sie in der Oberstufe (in der Regel 11. bis 12. oder 13. Jahrgangsstufe) ihre stärkste Ausprägung, so daß wir die Oberstufe als eine Stufe hoher Optionsmöglichkeiten bezeichnen können.

Aus dem bisher Gesagten läßt sich feststellen, daß die wichtigste Aufgabe der Versuchsschulen in der Entwicklung und Erprobung eines effektiven Differenzierungsmodells besteht, denn die Empfehlung kann auf Grund mangelnder Erfahrung nur Rahmenvorschläge unterbreiten, die möglicherweise durch die sich aus

20) Empfehlung Gesamtschulen, S.36.

21) Ebenda, S.36.

22) Ebenda, S.37.

23) Der Bildungsgesamtplan bezeichnet diese Stufe als Orientierungsstufe.

den laufenden Versuchen ergebenden Erkenntnisse modifiziert werden müssen.

Wir beschränken uns zunächst auf eine kurze Charakterisierung der Stufen, wie sie in der Empfehlung angesprochen werden und nehmen zu Einzelheiten erst im Rahmen des Vergleiches mit den Reformideen Paul Oestreichs Stellung.

Die Eingangsstufe der Gesamtschule dient zunächst der Beobachtung und Beurteilung von "Motivation und Leistungsfähigkeiten" der Schüler, die für die Einweisung in die Eignungs- oder Leistungskurse relevant sind. Besondere Bedeutung kommt auf dieser, wie generell auf allen Stufen der Gesamtschule, dem Ausgleich offensichtlicher Leistungsschwächen durch Fördermaßnahmen zu.

In der Eingangsstufe sind primär die durch die Zuweisung aus meist verschiedenen Grundschulen sich zeigenden recht unterschiedlichen Leistungsniveaus so gut wie möglich auszugleichen. Ganz allgemein ist der Ausgleich von auftretenden Leistungsschwächen durch Förderkurse Prinzip, denn nur dadurch läßt sich die durch die Leistungsdifferenzierung vorgenommene Selektion "flexibel und revidierbar" erhalten.

Zur Dauer der Eingangsstufe legt sich die Empfehlung nicht fest, zumal hier der mehr oder weniger erfolgreiche Ausgleich der Sozialisationsunterschiede der Schüler in den der Eingangsstufe vorausgehenden schulischen Einrichtungen eine wesentliche Rolle spielt. Sicher wird jedoch erst im Laufe oder gegen Ende der 6. Jahrgangsstufe die Differenzierung einsetzen und damit die Stufe der Eignungsdifferenzierung beginnen.

Definitive Differenzierungskriterien, so stellt die Empfehlung fest, gibt es allerdings noch nicht. Es wird deshalb für die Differenzierung die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeit, Motivation sowie Verhaltens- und Arbeitsformen vorgeschlagen.

Die Eignungsdifferenzierung soll sich vorerst auf wenige Fächer, wie etwa Mathematik, Fremdsprachen und Deutsch beschränken, auf einem gemeinsamen Fundamentum (Grundlehrplan) aufbauen und in der Regel nicht mehr als zwei Niveaustufen ausweisen.

Der gemeinsame Grundlehrplan, der "mindestens bis zum 8.Schuljahr" erhalten bleiben soll, nimmt auf der Mittelstufe der Gesamtschule gewissermaßen eine Schlüsselstellung ein, denn davon hängt entscheidend die Flexibilität und Mobilität im differenzierten System ab, zumal ja gerade diese Schulform eine frühzeitige Festlegung des Schülers auf den weiteren Bildungs- und Ausbildungsweg verhindern soll.

Die Versuche werden klären müssen, wieviele Differenzierungsniveaus für eine intensive Förderung von Schülergruppen in dem jeweiligen Fach und vor allem ab welcher Jahrgangsstufe erforderlich sind.

Mit zunehmendem Alter wird dem Schüler auf der Optionsstufe, also etwa nach dem 8.Schuljahr, eine größere Wahlfreiheit eingeräumt; das schließt jedoch nicht aus, daß dem Schüler auch schon vorher Wahlmöglichkeiten, wie etwa die einer zweiten Fremdsprache angeboten werden können. Für das Optieren der Schüler ist die Unterstützung durch eine intensive Schullaufbahnberatung besonders wichtig, denn "durch die Auswahl bestimmter Fächer erfolgt nur ... langsam eine - allerdings noch revidierbare - Vorentscheidung der Schüler für bestimmte Bildungswege und Schulabschlüsse, ohne daß sich verschiedene Zweige der Gesamtschule herausbilden".²⁴⁾

Die Bildungskommission sieht in der Wahldifferenzierung eine Motivationssteigerung, denn, so heißt es in der Empfehlung, "die Wahldifferenzierung stellt ... ein subjektiv verpflichtendes Verhältnis zwischen dem Schüler und dem von ihm gewählten Unterricht her."²⁵⁾ Lehnen andere Gesamtschulplanungen wegen der sozialen Integration eine Differenzierung von "sogenannten Nebenfächern" ab, begründet die Planungsschrift der BRD die prinzipielle Aufnahme aller Fächer in den Wahlkatalog mit folgender Hypothese: "Läßt sich das Prinzip der fachspezifischen Differenzierung in der Gesamtschule wirklich durchhalten, so kommt es zu wechselnden Kursgruppenkonstellationen, also in den einzelnen Fächern auch zu verschiedenen sozialen Zusammensetzungen der Kursgruppen. Setzt sich dagegen das Prinzip der fachübergreifenden Differenzierung und somit eine in allen Fächern gleiche und

24) Empfehlung Gesamtschulen, S.39.

25) Ebenda, S.44.

sozial homogene Zusammensetzung der 'höheren' Kurse durch, dann ließe sich die Aufgabe der sozialen Inegration auch nicht in einigen Restfächern am Rande lösen".²⁶⁾

Innerhalb der Wahldifferenzierung sind verschiedene Kursmodi zu erproben: Intensiv- oder Grundkurse, Schwerpunktkurse, Fundamental- und Zusatzkurse.

Auf der Oberstufe stehen dem Schüler aus einem offenen Kurssystem ²⁷⁾ eine Reihe von Wahlkursen zur Verfügung mit verschiedenen Schwerpunkten, verschiedenen Themenbereichen innerhalb eines Faches und verschieden langer Dauer. Für das Kurssystem der Oberstufe wird eine zeitliche Gliederung nach Semester, anstatt nach Schuljahren vorgeschlagen.

Bezugnehmend auf die Erfahrungen an ausländischen Gesamtschulen weist die Empfehlung für das Experimentalprogramm mit Nachdruck darauf hin, "daß das Instrument der Differenzierung nur dann fördernd wirkt, wenn es gelingt, didaktische Kriterien der Differenzierung zu entwickeln, die unterschiedlichen Leistungsdispositionen und Lernmotivationen der Schüler aus verschiedenen Sozialschichten gerecht zu werden vermögen. Solche didaktische Konzeptionen existieren jedoch in der Bundesrepublik Deutschland für eine differenzierte Gesamtschule gegenwärtig noch kaum. Sie müssen in Schulversuchen entwickelt werden".²⁸⁾

Die Abschlüsse sollen im Rahmen des Experimentalprogrammes nicht verändert werden, obgleich nicht auszuschließen ist, daß sich auch hier infolge der Versuchserfahrungen neue Formen zwangsläufig ergeben könnten. Wir dürfen vermuten, daß sich durch die Vorlage und Vorschläge des Bildungsgesamtplanes ohnehin Veränderungen der bisherigen Form der Abschlüsse ergeben werden.

Inhalte der Gesamtschule

Es wird Aufgabe der Versuche sein, eine Revision der vorliegenden Lehrpläne vorzunehmen und neue Konzepte schrittweise zu

26) Empfehlung Gesamtschulen, S.44.

27) Im Gegensatz zur geschlossenen Jahrgangsstufe auf der Mittelstufe der Gesamtschule.

28) Empfehlung Gesamtschulen, S.43.

entwickeln und zu erproben, zumal sich, wie wir bereits angedeutet haben, aus den Formen der Differenzierung, der Fächersequenzen, der Stundentafel und der im Verlaufe des Versuches zu entwickelnden didaktischen Kriterien die Notwendigkeit für ein verändertes Unterrichtsangebot ergibt.

Die Lehrplanrevision muß auf kooperativer Basis erfolgen, und zwar werden "die Betroffenen, vor allem die Lehrer", die ja auch die Schulversuche tragen, daran zu beteiligen sein. Sie können das aber nicht alleine leisten, sondern "die Auswahl der wissenschaftlichen Information aus den Bezugsdisziplinen der Schulfächer und die Ergänzung des Fächerkanons in bislang in der Schule nicht repräsentierten Sachbereichen muß bewußt, daß heißt unter systematischer Entwicklung und Beratung von Expertengruppen geschehen".²⁹⁾ Aber auch für die Definition der Unterrichtsziele, die didaktisch-methodischen Innovationen, die Auswahl der Lehr- und Lernmaterialien ist die beratende Unterstützung durch Experten erforderlich. Nach Auffassung der Bildungskommission sind Experten für die Curriculumarbeit "Fachwissenschaftler der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen des Schulfachs; Sozialwissenschaftler; Fachleute der Schule; Fachleute aus den die Absolventen aufnehmenden gesellschaftlichen Gruppen".³⁰⁾

Die Lehrplanrevision ist im Rahmen des Experimentalprogrammes demnach als ein "offener Prozeß rationaler Zusammenarbeit" aller Betroffenen und somit als ein "gesamtgesellschaftlicher Lernprozeß"³¹⁾ zu verstehen.

Das Experimentalprogramm äußert sich in Einzelheiten zu diesem Verfahren einer pragmatischen Lehrplanrevision, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll.

Wir stellen fest, daß sich für den Bereich der Inhalte eine Fülle gesamtschulspezifischer und nur schwer zu lösender Aufgaben ergeben. Sowohl neue Struktur- und Organisationsformen als auch eine Vielfalt von unterschiedlichen Lernbedingungen durch heterogene Schülergruppierungen sind zu berücksichtigen; an die Inhalte einzelner Fächer werden andere Anforderungen gestellt als bisher

29) Empfehlung Gesamtschulen, S.82.

30) Ebenda, S.83.

31) Vgl. dazu ebenda, S.87 f.

und möglicherweise sind für die Lernziele einzelner Fächer und im Fächerkanon selbst neue Prioritäten zu setzen. Die Versuche sollen hier eine Klärung und neue Ansätze bringen.

Obligatorische Fächer werden in der Gesamtschule folgende sein: Deutsche Sprache, Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Arbeitslehre, Politik und Sport. Unter Politik soll "ein sozialwissenschaftlicher Unterricht verstanden werden, in dem Geschichte, Geographie, Ökonomie, Politologie und Soziologie zusammenwirken".³²⁾

Für die Oberstufe wird zusätzlich ein sogenannter Gesamtunterricht empfohlen, dessen Ziel es ist, "verschiedene einzelwissenschaftliche Perspektiven und unterschiedliche methodische Zugänge jeweils in der Behandlung eines Problems zusammenzuführen".³³⁾ Er soll den Schüler befähigen, anhand einzelner Themen interdisziplinäre Zusammenhänge zu erkennen und kann zudem zum zentralen Kooperationsfeld der verschiedenen Kursgruppen der differenzierten Oberstufe werden. Gesamtunterricht soll als Projektunterricht, wie etwa auch die Arbeitslehre, durchgeführt werden.

Zu den obligatorischen Fächern treten noch eine Reihe von Wahlfächern, entsprechend dem Niveau der einzelnen Jahrgangsstufen und den der jeweiligen Schule zur Verfügung stehenden Fachlehrkräften.

Beratung in der Gesamtschule

Dringender noch als jede andere Schule braucht die Gesamtschule einen intensiven Beratungsdienst; denn nur ein ausgebildeter Berater kann dem Schüler helfen, alle Möglichkeiten auszuschöpfen, die die Gesamtschule ihm bietet.

³²⁾ Empfehlung Gesamtschulen, S.71.

³³⁾ Ebenda, S.74.

Beratung an der Gesamtschule erstreckt sich auf die Gebiete Schullaufbahnberatung, Berufsberatung und Diagnostische Beratung und sollte nach Möglichkeit für alle drei Gebiete von einer Person, die dafür besonders ausgebildet ist, wahrgenommen werden.

Schulaufbauberatung ist angezeigt, wenn es um Ein- und Umstufungen in Fachleistungskurse, um besondere Fördermaßnahmen und um Wahldifferenzierungsfragen geht. Dem Berater müssen dazu alle wesentlichen Daten und Beobachtungsmerkmale des Schülers sowie geeignete Tests zur Verfügung stehen, wobei er auf den persönlichen Kontakt zum Schüler nicht verzichten kann.

Weil sich der Schüler an der Gesamtschule erst relativ spät für einen der vielen möglichen Abschlüsse entscheiden, sich aber bereits in der Schule in verschiedenen, vielleicht für sein zukünftiges Berufsfeld einschlägigen Kursen erproben kann, ist eine intensive Information über "Berufsbilder und Berufschancen" für ihn von Vorteil. Diese Aufgabe der Berufsberatung soll ebenfalls vom Berater wahrgenommen werden können.

Wenn es, wie die Bildungskommission vorschlägt, die wichtigste Aufgabe des Beraters ist, "im Schüler die Fähigkeit zu entwickeln, durch Erkennen der eigenen Möglichkeiten und Grenzen seine Probleme zu lösen und für sich selbst sinnvolle Entscheidungen zu treffen"³⁴⁾, dann bedarf es bei persönlichen Schwierigkeiten des Schülers einer diagnostischen Beratung. Dabei geht es nicht nur um die Diagnose, sondern, etwa im Falle einer psychischen Erkrankung, auch um die Therapie. Der Berater, der hier helfend eingreifen soll, muß demnach auch eine Ausbildung als Psychologe oder sogar Psychotherapeut haben.

Der Beratungsdienst ist zweifelsohne an einer Gesamtschule unentbehrlich. Er ist aber auch, soll er in dem aufgezeigten Sinne durchgeführt werden, sehr personalintensiv, denn mehr als 400 Schüler wird ein Berater nicht betreuen können. Die USA haben auf diesem Gebiet bereits längere und gute Erfahrungen gesammelt. Sicher aus diesem Grunde, schlägt das Experimentalprogramm eine

34) Empfehlung Gesamtschulen, S.91.

Ausbildung deutscher Berater in den USA vor. Diese Idee ist zweifelsohne gut, wird sich aber hinsichtlich der Realisierung als Illusion erweisen.

Leistungsbewertung

Als besonders problematisch wird an Gesamtschulen - wie generell in unserem Schulsystem - die Leistungsbewertung angesehen. Als Optimum sieht das Experimentalprogramm eine Itembank vor und die Vergabe von Punkten (credit system) statt Noten. "Eine Itembank enthält für alle wesentlichen Lernziele und -inhalte eine große Zahl von trennscharfen Aufgaben (items), deren inhaltliche Gültigkeit und Schwierigkeitsgrad für die relevante Bezugspopulationen bekannt sind. Der Lehrer läßt sich für die von ihm gewünschten Stoffgebiete und Lernziele Tests von der Itembank ad hoc zusammenstellen; er ist dann in der Lage, die Leistungen seiner Schüler mit den Leistungen derjenigen Gruppe, an der die Normen gewonnen werden (Eichpopulation) zu vergleichen".³⁵⁾

Doch eine gut funktionierende Itembank bedarf einer langen und mühevollen Entwicklungsarbeit und dürfte in absehbarer Zeit wohl keiner der Versuchsschulen in der BRD zur Verfügung stehen. Die Lehrer an der Gesamtschule werden allerdings schon eine objektivere Leistungsmessung als andere Schulen durchführen, wenn sie Tests oder Normarbeiten in Teamarbeit entsprechend einem gemeinsamen Curriculum oder Fundamentum für eine ganze Jahrgangsstufe erstellen, in kooperativer Arbeitsweise auswerten und in Zensuren, vielleicht auch Prozentrangwerten umsetzen. Zur Erklärung des Leistungsurteils sind aber auch "andere, Leistungsverhalten und Erfolg des Schülers beeinflussende Merkmale wie Arbeitshaltung, individueller Fortschritt, Interesse ... zu berücksichtigen".³⁶⁾ Wesentlich sind im Rahmen des Versuchsprogrammes die Bemühungen der Lehrer, die Beurteilungskriterien, vor allem auch im differenzierten Unterricht transparent zu machen

35) Empfehlung Gesamtschulen, S.98 f.

36) Ebenda, S.101.

und durch Teamarbeit, gegenseitige Hospitationen und Fachdiskussionen zu objektiveren Beurteilungskriterien zu gelangen.

Es darf jedoch, so betont die Bildungskommission ausdrücklich, auch in Zukunft nicht auf die "pädagogische Beurteilung der vom einzelnen Schüler erreichten Leistungen"³⁷⁾ verzichtet werden.

Organisation von Gesamtschulen

Zur Organisation von Gesamtschulen stellt die Bildungskommission im Rahmen ihrer Empfehlung für Versuchsschulen ein "offenes Modell" vor; es soll dadurch eine kontinuierliche und den praktischen Versuchserfahrungen entsprechende Weiterentwicklung gewährleistet und die Möglichkeit zu "immer neuen Reformansätzen" gegeben sein. "Die Tendenz zu ständiger Reform wird zudem noch durch die Tatsache verstärkt, daß sich die Randbedingungen der Schulversuche, also vor allem die gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Situation, im Laufe des Versuchs ebenfalls ändern werden".³⁸⁾ Weil dadurch Reformansätze ständig überprüft und wieder verändert werden müssen, wird die Reform gleichsam zur Dauerreform oder zur "rollenden Reform". Die Gesamtschule muß also eine Organisationsform haben, die ihr einen größeren Dispositions- und Entscheidungsspielraum gibt als das bisher in der "verwalteten Schule" der Fall ist. "An die Stelle strikter Einhaltung von außen gesetzter und verordneter Detailregelungen muß die Verpflichtung auf gemeinsam formulierte und akzeptierte Ziele treten. Mit dieser Forderung wird anerkannt, daß schulische Leistungen nicht beliebig standardisierbar sind, sondern jeweils neu bestimmt werden müssen".³⁹⁾ Eine so verstandene und verwaltete Schule wird nach Auffassung der Bildungskommission sowohl unserer Verfassung als auch unserer sich ständig verändernden Gesellschaft besser gerecht als die gegenwärtige Schule.

37) Empfehlung Gesamtschulen, S.105.

38) Ebenda, S.107.

39) Ebenda, S.108.

Obgleich im Experimentalprogramm von äußerer und innerer Organisation die Rede ist, handelt es sich dabei nicht um eine juristische Unterscheidung. In den Bereich der äußeren Organisation gehören vor allem Angelegenheiten der "Schulverwaltung, Schulaufsicht und Schulträgerschaft, der Größe und der Anordnung der Schulgebäude sowie der raumplanerischen Einordnung der Schule".⁴⁰⁾ Die innere Organisation ist befaßt mit Problemen der "Schulleitung, insbesondere Konferenzverfassung, Rechte von Lehrern und Schülern, Bewertung, Bearbeitung von Lehr- und Lernmitteln, Prinzipien der Stundenplangestaltung und der Aufteilung eines pauschalen Stundendeputates".⁴¹⁾

Im Rahmen der äußeren Organisation entspricht der Struktur der Gesamtschule eine "kollegial verfaßte Aufsichtsbehörde", die sich allerdings arbeitsteilig, entsprechend den Stufen der Gesamtschule, um Rahmenrichtlinien und "generalklauselartig formulierte Lernziele" bemüht. Einzelentscheidungen, die Entwicklung detaillierter Vorschläge sowie alle didaktisch-methodischen Probleme müssen im Kompetenzbereich der Schule bleiben. Die Aufsichtsbehörde muß sich vielmehr dafür einsetzen, daß auch für die Gesamtschulen die Gleichwertigkeit der Leistungen gilt. "Entscheidend ist, daß bei Wahrung der Gleichwertigkeit der Leistungen nicht auch Gleichartigkeit angestrebt wird. Die Gleichwertigkeit müßte allerdings durch allgemeinverbindliche Normen gesichert werden".⁴²⁾ Daß für die Versuchsgesamtschule eine intensive wissenschaftliche Begleituntersuchung wesentlicher ist als eine kontrollierende Aufsichtsbehörde, ist verständlich.

Freien Entscheidungsraum braucht die Gesamtschule auch hinsichtlich ihres Angebotes an Leistungs-, Förder-, Intensiv- und Wahlkursen. Jede Schule muß deshalb sowohl im Bereich der Personal- wie auch der Sachkosten flexibel sein. So muß es beispielsweise ohne weiteres möglich sein, Angehörige von handwerklichen, sozialen, technischen oder auch wissenschaftlichen Berufen je nach Bedarf in das Unterrichtsgeschehen mit einzubeziehen. Dadurch wird zugleich die Verbindung der Schule zur Praxis im besonderen und zur Gesellschaft im allgemeinen hergestellt.

40) Empfehlung Gesamtschulen, S.109.

41) Ebenda, S.117.

42) Ebenda, S.110.

Zur Größe und zu den baulichen Konzeptionen nimmt die Empfehlung verständlicherweise nur global Stellung, denn hier muß das pädagogische und organisatorische Konzept der jeweiligen Schule und im Laufe des Versuchs die besondere Erfahrung eine Klärung bringen. Einige Richtzahlen und Hinweise dienen der Orientierung:

- Kerngruppen maximal 30 Schüler
- Jahrgangsstufen mindestens vier- und höchstens achtzügig
- Schüler pro Jahrgangsstufe mindestens 120 und höchstens 240
- Weniger Klassenräume zugunsten von mehr Fachräumen
- Einbeziehung von Einzelarbeitsplätzen und Bibliotheken
- Ausbau von Gesamtschulen in Stadt und Land zu zentralen Bildungsstätten

Wichtig ist, daß sich, vor allem in Hinblick auf die Schulträgerschaft, "alle begründeten Initiativen zur Gründung von Gesamtschulen frei entfalten können".⁴³⁾

Die Reform der inneren Organisation entspricht, so die Empfehlung, einem "Modell materieller Selbstverwaltung"; sie versteht darunter "einen Verdichtungsgrad von dezentralisierten Kompetenzen, der das bisherige Subordinationsverhältnis der einzelnen Schule auf der untersten Stufe einer Verwaltungshierarchie ablöst zugunsten einer ständigen Kooperation zwischen den inner-schulischen und außerschulischen Organen der Leitung und Verwaltung des Schulwesens".⁴⁴⁾

Die innere Organisation beruht auf dem Prinzip der Kooperation aller Beteiligten. So soll die Schulleitung aus einem Team bestehen, dem der Gesamtleiter und die Stufenleiter angehören. Dem Kollegium der Schule muß das Vorschlagsrecht für die Benennung dieser Leiter zustehen. Die Schulverfassung kann eine "Kollegialverfassung", eine "Direktorialverfassung" oder aber auch eine "Vorstandsverfassung" sein. Grundsätzlich müssen die Lehrer der Schule in Fragen der personellen Besetzung ein Mitspracherecht haben.

43) Empfehlung Gesamtschulen, S.116

44) Ebenda, S.117.

Als Entscheidungsgremien einer Gesamtschule bieten sich an: Die Gesamtkonferenz, die Stufenkonferenz, die Übergangskonferenz, die Jahrgangsgruppenkonferenz, die Fachgruppenkonferenz sowie Ad-hoc Arbeitsgruppen, die die Schule in "planender und beratender Funktion" unterstützen

Die Arbeitsbelastung der Lehrer an Gesamtschulen ist nicht nur in der Aufbauphase groß. Die Schule verlangt durch eine flexiblere Verteilung der Aufgaben, durch die Notwendigkeit eines ständigen Informationsflusses, durch die umfassende Koordinierungsarbeit in Form einer Vielzahl von Konferenzen und nicht zuletzt durch den Ganztagsbetrieb vom einzelnen Lehrer ein wesentlich stärkeres Engagement als die herkömmliche Schule. Eine Entlastung vom Pflichtstundenmaß, je nach dem Ausmaß individueller Verpflichtungen, ist deshalb gerechtfertigt.

In der Gesamtschule kommt dem Schüler einerseits mehr Selbständigkeit zu, andererseits übernimmt er aber auch "eine höhere Verantwortung für seinen eigenen Bildungsweg".⁴⁵⁾ Diese Gegebenheiten müssen sich gezwungenermaßen auf eine Reform der Schülermitverwaltung und -mitbestimmung auswirken, oder besser gesagt, neue Formen für die Funktionen einer Schülervertretung finden, denn die gegenwärtige Ausprägung entspricht in keiner Weise. "Ihre Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte dürfen sich nicht nur auf zweitrangige Verwaltungsaufgaben, sondern in erster Linie auf die Inhalte der Schule selbst - nämlich auf die Auswahl und Organisation der Unterrichtsangebote - erstrecken".⁴⁶⁾ Daraus folgern wir, daß die Gesamtschule der Schülervertretung die Möglichkeit zur Artikulation ihrer Interessen bieten und zugleich erproben muß, in welchem Rahmen die Schülervertretung in das diaktische Konzept der Versuchs- und später der allgemeinen Schularbeit einbezogen werden kann.

Wesentlicher Bestandteil der materiellen Selbstverwaltung der Gesamtschule ist die Einbeziehung der Eltern in den Schulprozeß. Sie können für die Reform nur gewonnen werden, wenn sie über das, was in der Schule vorgeht, informiert sind. Aber auch die Schule

45) Empfehlung Gesamtschulen, S.123.

46) Ebenda, S.123.

braucht den Dialog mit dem Elternhaus, als differenzierte Schule und als Ganztagschule in besonderem Maße. "Informationsabende, schriftliche Informationen, Elternseminare zu einzelnen Themen oder Themenreihen, Hospitationen des Unterrichts und Elternsprechtage"⁴⁷⁾, Gespräche mit dem Berater, dem Schulpsychologen können als mögliche Begegnungsformen genannt werden.

Den Lehrer erwarten in der Gesamtschule andere Aufgaben als im dreigliedrigen Schulsystem. Er muß nicht nur flexibel und zur Erstellung langfristiger Pläne und Curricula fähig sein, er muß nicht nur ein Fachwissen sondern auch ein fundiertes psychologisches Wissen besitzen und er muß vor allem team- und kooperationsbereit sein, zumal es außer Lehrern auch noch eine Reihe anderer Mitarbeiter an der Gesamtschule gibt. Sicher ist, daß weder Lehrer noch sonstige Mitarbeiter gegenwärtig noch nicht auf die angesprochenen Aufgaben vorbereitet werden können, so daß vorerst Übergangslösungen gefunden werden müssen. Grundsätzlich werden Lehrer verschiedener Ausbildungsgänge an der Gesamtschule unterrichten und der Gymnasiallehrer wird neben dem Hauptschullehrer den eignungs-differenzierten Unterricht erteilen. Ungleiches Stundenmaß und unterschiedliche Besoldung (entsprechend der Ausbildung) lassen sich möglicherweise nur durch eine "Änderung des Laufbahnrechts" bereinigen. "In der Zwischenzeit muß durch Zulagen in der Weise geholfen werden, daß für die gleiche Funktion, unbeschadet der Vorbildung, das gleiche Einkommen gewährt wird".⁴⁸⁾

Die Gestaltung des Stundenplans zeigt sich als eines der schwierigsten Probleme der Gesamtschule. Es liegt nahe, daß das Experimentalprogramm dazu nur in Form von Allgemeinplätzen Anregungen geben kann und letztlich auf die Unterstützung durch Datenverarbeitungsanlagen hinweist. Der Stundenplan muß unter dem Gesichtspunkt einer optimalen Raumnutzung, einer bestmöglichen Erfüllung des pädagogischen Programms und der Schaffung von "realen Optionschancen" für die Schüler sowie eines zeitlich

47) Empfehlung Gesamtschulen, S.125.

48) Ebenda, S.129

sinnvollen Lehrereinsatz~~es~~ erstellt werden. Besonders empfohlen werden Parallelkurse, Epochenunterricht, unterrichtsfreie Blockstunden für den Freizeitbereich, Nutzung von Fachräumen als Mehrzweckräume und der Einsatz eines Lehrers für zwei Fächer.

Besonders zu berücksichtigen und sinnvoll einzuplanen sind die sich aus der Ganzttagsschule ergebenden Möglichkeiten für spezielle Aktivitäten. Sie lassen sich in folgende Bereiche ⁴⁹⁾ zusammenfassen:

- Aufgabenerledigung in der Schule
- Erprobung neuer Arbeitsformen
- Größere Möglichkeiten für künstlerische Betätigung
- Spiel- und Sportaktivitäten
- Gruppen und Gemeinschaften zur Verstärkung von Kontakten zwischen Schülern aus verschiedenen sozialen Milieus
- Neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern
- Aktivitäten der Schülermitverwaltung
- Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule
- Ausbau des Schulpsychologischen Dienstes und therapeutischer Gruppen
- Gemeinsame Schulmahlzeiten.

Vor allem für den Bereich des Ganztagsbetriebs dürften den deutschen Versuchsschulen die Erfahrungen Großbritanniens und der USA wertvolle Dienste leisten, wenn auch zu bedenken ist, daß sich Modelle nicht einfach von einem Land in ein anderes übertragen lassen.

Die Diskussion des gesamten Organisationsbereichs der Gesamtschule läßt erkennen, daß "eine wirkungsvolle Durchführung der Versuche ... gerade auch im Interesse der Verwaltung eine größere Selbstständigkeit der Einzelschulen und aus der Sicht der Einzelschule eine engere Zusammenarbeit mit der Verwaltung verlangt".⁵⁰⁾

49) Vgl. dazu Empfehlung Gesamtschulen, S.167 ff.

50) Ebenda, S.136.

Zur Kooperation in dem eben aufgezeigten Sinne empfiehlt das Experimentalprogramm eine "ständige zentrale Konferenz von Schulleitern und Verwaltungsvertretern", die "eine institutionalisierte und kontinuierliche Kommunikation von Einzelschule und Verwaltung garantieren"⁵¹⁾ würde.

Letztendlich beabsichtigt die organisatorische Ausprägung der Gesamtschule eine Verlagerung von Kompetenzen in die Schule, vermeidet es dabei aber, den Kollegien der Schulen die alleinige Kompetenz in Entscheidungen zu überlassen, welche allgemeine gesellschaftliche Bereiche tangieren. Vertreter der Schulträger und der Öffentlichkeit sollten zusammen mit Lehrern, Schülern und Eltern auf kooperativer Basis für die bestmögliche Schule wirken.

Statistik über Schulversuche

Die im Experimentalprogramm genannte Mindestzahl von Schulversuchen ist bereits weit überschritten worden, da sich mittlerweile alle Bundesländer an der Erprobung der integrierten und auch der kooperativen Gesamtschule beteiligen. Die auf Grund der KMK-Mitteilungen erstellte Übersicht mag dies verdeutlichen:

Darstellung 14: Integrierte und kooperative Gesamtschulen in der BRD Stand: Schuljahr 1972/73 ⁵²⁾

Bundesland	Integriert	Kooperativ (Additiv)
Baden-Württemberg	3	4
Bayern	4	8
Berlin (West)	7	-
Bremen	4	-
Hamburg	8	1
Hessen	53	31
Niedersachsen	8	3
Nordrhein-Westfalen	14	-
Rheinland-Pfalz	-	3
Saarland	1	-
Schleswig-Holstein	<u>2</u>	<u>2</u>
Gesamtzahl	104	52

51) Empfehlung Gesamtschulen, S.137.

52) Vgl. dazu Gesamtschul-Inf. d. Pädagog. Zentr. Berlin, 5. Jg. 1972, Heft 4, S.4 ff.

Der gegenwärtige Bundeswissenschaftsminister der BRD, Klaus von Dohnanyi, sprach sich wiederholt für die Einführung der Gesamtschule als Regelschule aus, da sie nach seiner Meinung "aus pädagogischen, gesellschaftspolitischen und Zweckmäßigkeitsgründen die optimale Schulform der Zukunft"⁵³⁾ sei.

Im Zusammenhang mit den gegenwärtigen Versuchsschulen wies er auf die Bedeutung einer Erprobung der Gesamtschule auf breiter Basis hin und betonte, daß "die zur Zeit laufenden Versuche mit der integrierten Gesamtschule ... als Muster für die Einführung dieser Schulform auf breiter Basis dienen" und deshalb "hinsichtlich ihrer Lerninhalte, Lernziele und Strukturen nicht isoliert voneinander gesehen werden" dürften; von Dohnanyi kündigte deshalb "die Einrichtung eines überregionalen Dokumentationszentrums an, in dem die aus den Versuchen mit der integrierten Gesamtschule gewonnenen Erkenntnisse für ein IGS-Grundmodell ausgewertet werden sollen".⁵⁴⁾

Damit würde die Bundesregierung sowohl den im Experimentalprogramm wie auch im Bildungsgesamtplan vorgeschlagenen Weg einer Auswertung der Versuchsergebnisse konsequent verfolgen. Ob die Gesamtschule sich dann auch wirklich als die "optimale Schulform der Zukunft" erweisen wird, können wir beim gegenwärtigen Stand des Versuchsprogrammes nicht sagen.

Inwieweit es durch Experimentalprogramme überhaupt möglich ist, das Bild einer "optimalen Schulform" zu zeichnen und für deren Qualität zu bürgen, oder ob Experimentalprogramme der aufgezeigten Art nur die Mängel des gegenwärtigen Schulwesens festzustellen in der Lage sind, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erörtert werden.

53) Gesamtschul-Informationen des Pädagogischen Zentrums Berlin, 6.Jg. 1973, Heft 2-3, S.6.

54) Gesamtschul-Informationen des Pädagogischen Zentrums Berlin, 6.Jg. 1973, Heft 2-3, S.6.

2. Die "elastische Einheitsschule" Paul Oestreichs

Nach den Reformplänen für das Bildungswesen der BRD zu schließen, wird sowohl eine Demokratisierung des Schulwesens als auch eine höhere und intensivere Bildungseffektivität angestrebt. Es wird vor allem, bedingt durch die Forderung nach Demokratisierung, der Wunsch nach einer stärkeren und spontaneren Wirkung des Individuums auf die Gesellschaft laut und somit die emanzipatorische Bedeutung der Pädagogik angesprochen. Wie stark das emanzipatorische Interesse in der gegenwärtigen Schulreform zur Geltung kommt, beweist die Tatsache, daß als grundlegende Zielsetzung aller Reformpläne die Einheitlichkeit des gesamten Bildungswesens genannt wird. Dieser Gedanke ist nicht neu, wir finden ihn bereits in der Frühaufklärung. Doch nur selten wird in der pädagogischen Diskussion um die Gesamtschule der historische Aspekt angesprochen. Es soll deshalb im folgenden versucht werden, die historischen Perspektiven des Gesamtschuldankens zu beleuchten, ohne daß damit Anspruch auf Vollständigkeit einer Analyse dieser Idee erhoben wird.

2. 1. Zur Geschichte der Gesamtschulidee

Johann Amos Comenius (1592 - 1670) hat als erster Pädagoge der Neuzeit der Erziehung und der Schule nicht nur eine eminent wichtige Bedeutung zuerkannt, sondern auch erstmals einen einheitlichen Schulplan im Rahmen seines Gesamtwerks vorgelegt. "Durch allumfassende Darstellung der Ordnung aller Dinge, durch Erziehung und Unterricht gemäß dieser Ordnung, durch Hinleitung der Menschheit zu letzter Klarheit, Einfachheit und Einheit des Geistes rückt uns ... das Goldene Zeitalter des universalen Lichtes nahe".¹⁾ Comenius spricht sich deshalb für universale Schulen aus, in denen seine Forderung, alle alles gründlich zu lehren, erfüllt werden kann. Er war sich bewußt, daß die Schule

1) Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik, 8.Aufl., Stuttgart 1965, S.106.

für alle, also für die Masse, neue Wege der Vermittlung und der Organisation finden muß. Daher schlägt er einen Stufenaufbau für das Schulwesen vor, der den Bogen vom 1. bis zum 24. Lebensjahr spannt. "Zunächst wünschen wir, daß in dieser vollkommenen Weise nicht nur irgendein Mensch, wenige oder viele zum wahren Menschentume geformt werden, sondern alle Menschen, und zwar jeder einzelne, jung und alt, arm und reich adelig und nichtadelig, Männer und Frauen, kurz jeder, der als Mensch geboren ist".²⁾

Wenn Comenius die "Wiedereinsetzung des Menschen in sein Vorrecht" verlangt, damit er die Gleichheit erleben kann und als Weg dazu die Vereinheitlichung des Schulwesens sieht, so impliziert er damit, daß die Schule den Menschen mündig machen, ihn befreien und emanzipieren muß und nicht zur Diskriminierung und Unterdrückung des einzelnen beitragen darf.

Die Forderung nach einer Schule für alle leitet sich bei Comenius von der Gleichheit aller Menschen vor Gott ab und von der Tatsache, daß für Comenius "in der Weisheit Gottes als höchster Einheit die Summe alles Wißbaren gegeben"³⁾ ist. Letztlich gipfelt alle Bildung im Glauben. Nur vor dem Hintergrund dieser Anschauung sind die Grundsätze zu verstehen, die Comenius, aufbauend auf dem Gleichheitsprinzip, für ein einheitliches stufenförmiges Schulwesen entwarf.

War der Gedanke einer einheitlichen Schule für alle durch Comenius erstmals in die pädagogische Diskussion gebracht worden, so gewann er "seine schulpolitische und organisatorische Anwendung ... erst dann, als sich der politische Wille einer nach Emanzipation drängenden gesellschaftlichen Klasse mit ihm verband: in der Französischen Revolution".⁴⁾ Die Forderung nach Freiheit und Gleichheit aller ließ den Kampf der modernen Gesellschaft gegen die unterschiedlichen Schulformen des Ständestaates aufkeimen: " ... Unterschiede in der Erziehung der

2) Tschizewskij, Dimitriy: Johann Amos Comenius, Pampaedia, Heidelberg 1960, S.15.

3) Sienknecht, H.: Der Einheitsschulgedanke, 2.Aufl., Weinheim/Berlin/Basel 1970, S.18.

4) Stubenrauch, H., a.a.O., S.21.

Bürger machen ... das heißt den Samen der Zwietracht ausstreuen, die heilige Gleichheit zerstören, sich den neuen Sitten entgegenstemmen und die Aristokratie der Reichen begünstigen. ... Es ist daher nötig, daß das Vaterland den reichen Menschen dieses mächtige Instrument der Bildung wegnimmt. Ihre Kinder müssen sich in den öffentlichen Schulen bilden unter den Augen der Bürgerversammlung und zusammen mit den Söhnen der geringer Bemittelten. ... die Rasse der Besitzer muß mit den Söhnen des Handwerkers vermischt werden, daß sie sich daran gewöhnt, in allen Menschen Gleiche, Freunde und Brüder zu sehen, die alle die gleichen Rechte auf die Güter der Natur haben ... "5) Die Revolution forderte also mit dem Ruf nach politischer Gleichheit sowohl den Abbau der herrschaftlichen Feudalordnung als auch den Abbau ungleicher Bildungschancen und wollte stattdessen eine neue, einheitliche Gesellschaft mit einer einheitlichen Schule, die jedem die Möglichkeit bietet, sich entsprechend seinen Fähigkeiten zu bilden und so zur Realisierung von Gleichheit und Freiheit beiträgt.

Elisabeth Siegel stellt in ihrer Untersuchung über "Das Wesen der Revolutionspädagogik" fünf wesentliche Grundzüge fest, von denen Stubenrauch sagt, daß sie "seither zugleich Grundlage aller Gesamtschultheorie"⁶⁾ sind. Sie sollen deshalb hier wieder gegeben werden:

- " 1. das Eintreten der Pädagogik für das jedem Menschen und zwar auch dem sozial minderbewerteten zustehende Recht auf sein 'menschliches' Leben, unbekümmert darum, ob dadurch die Welt, wie sie ist, in ihrem Bestand gestört wird;
2. ihr Bestreben, jeden Menschen zu bewußter Selbsterziehung und Selbstbestimmung zu befähigen;
3. die Forderung einer Erziehung ohne jeden Zwang;
4. die kulturkritische Einstellung der Pädagogik, ihr Zugreifen mit neuartigen pädagogischen Gegenmitteln, wenn sie durch Schuld der alten Pädagogik in der bestehenden

5) Zit. nach Siegel, E.: Das Wesen der Revolutionspädagogik, Berlin/Leipzig 1930, S.64.

6) Stubenrauch, H., a.a.O., S.22.

Kultur den Menschen und das Volk als Ganzes bedroht sieht;

5. ihre Richtung auf eine bessere Zukunft, ihre absolute Zuversicht in die Erziehbarkeit und Veredelung der Menschheit".⁷⁾

Den bedeutendsten Entwurf für eine einheitliche Organisation des öffentlichen Schulwesens legte 1792 Condorcet (1743 - 1794) der französischen Nationalversammlung vor. Condorcets Exposé enthält sowohl bildungstheoretische Grundsätze als auch eine bis in Einzelheiten ausgearbeitete Schulorganisation. In der Einleitung seines Berichtes umreißt er die Ziele des neuen Schulwesens so: "... allen Angehörigen des Menschengeschlechts die Mittel zugänglich zu machen, daß sie für ihre Bedürfnisse sorgen, ihr Wohlergehen sichern, ihre Rechte erkennen und ausüben, ihre Pflichten begreifen und erfüllen können; jedem die Möglichkeit zu sichern, seine berufliche Geschicklichkeit zu vervollkommen, sich für gesellschaftliche Funktionen vorzubereiten, zu denen berufen zu werden er berechtigt ist, den ganzen Umfang seiner Talente, die er von der Natur empfangen hat, zu entfalten und dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt anerkannt hat, zu einer wirklichen zu machen: das muß das erste Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein; und unter diesem Gesichtspunkt ist es für die öffentliche Gewalt ein Gebot der Gerechtigkeit".⁸⁾

Der Entwurf Condorcets enthält bereits wesentliche Ansätze eines modernen Bildungswesens, wie etwa das Verständnis von Bildung als Recht des Bürgers aber auch gleichzeitig als Mittel zur Verwirklichung von Gleichheit, als 'égalité de fait' und nicht zuletzt als Instrument zu politischer Aufgeklärtheit; das von ihm skizzierte Schulwesen ist stufenförmig aufgebaut⁹⁾ nach Primärschulen, Sekundärschulen, Instituten (Gymnasien), Lyzeen (Univer-

7) Siegel, E., a.a.O., S.6 f.

8) Condorcet: Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, Weinheim 1966, S.20.

9) Vgl. dazu ebenda, S. 23 ff.

sitäten) und Vaterländischer Gesellschaft der Wissenschaften und Künste. Neben dem stufenförmigen Aufbau finden wir noch als besondere Merkmale die folgenden: Einheitliche Bildung für alle, Wissenschaftsbezogenheit der Inhalte, Förderung entsprechend den Fähigkeiten, Offenheit der Schule für den Fortschritt, Wahlmöglichkeiten in den Instituten, Differenzierung nach Dauer des Schulbesuches und Möglichkeiten der Erwachsenenbildung. " In einem ... wesentlichen Punkt jedoch unterscheidet sich dieser Plan von späteren Gesamtschultheorien: Eine wirkliche Einbeziehung der unteren Volksschichten in das Schulwesen bei voller Wahrung der Chancengleichheit war nicht intendiert".¹⁰⁾ Es war nämlich zunächst nur der Primärschulbesuch Pflicht; die Sekundärschule sollte von allen Kindern besucht werden, sofern sie von häuslicher Mitarbeit abkömmlich waren.

Der Plan Condorcets wurde zwar in Druck gegeben, doch die politischen Gegebenheiten verhinderten eine Umsetzung in die Wirklichkeit.

In der Schweiz war es Pestalozzi, der mit der Idee der Volks-erziehung im weitesten Sinne ein gesamtschulähnliches Motiv, nämlich das der sozialen Integration, vertrat.

In Deutschland kamen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts Reformansätze noch nicht zum Durchbruch. Die schulorganisatorische Entwicklung war auf Grund struktureller Veränderung in der Gesellschaft (zunehmende Arbeitsteilung in Industrie, handwerklichem und kaufmännischem Gewerbe) gekennzeichnet durch die Forderung nach allgemeiner Grundbildung für alle und durch eine zunehmende Differenzierung im Sekundarschulwesen.

Auch wenn Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) als Vertreter einer elitären humanistischen Richtung gilt, so lassen sich doch bei ihm reformerische Ansätze finden, die einer gesamtschulähnlichen Strukturierung nicht zuwiderlaufen. Weil die Erziehung zur Entfaltung und Selbstbildung des Menschen beitragen soll, müssen die Schulen allgemeine Menschenbildung vermitteln. "Die Organisation der Schulen bekümmert sich daher um keine Kaste, kein

10) Stubenrauch, H., a.a.O., S.24.

einzelnes Gewerbe, allein auch nicht um die gelehrte ... ".¹¹⁾ So spricht sich Humboldt für eine dreistufige Einheitsschule aus, da es nur drei Unterrichtsstadien geben könne: Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsunterricht. Diese Einheitsschule, die ein Ganzes darstellen und auch ein einheitliches Unterrichtsfundament haben sollte, war für alle Schüler gedacht. "Ausdrücklich weist er darauf hin, daß eine mathematische, philosophische und historische Bildung - wir würden heute von wissenschaftsorientiertem Unterricht sprechen - für alle sinnvoll und notwendig sei".¹²⁾ Nicht im Sinne der gegenwärtigen Gesamtplanung ist allerdings Humboldts Ziel, das berufliche Schulwesen vom allgemeinbildenden Schulwesen zu trennen.

Die Reformbemühungen Humboldts waren durch die restaurativen Maßnahmen des Staates ebenso zum Scheitern verurteilt wie die Süverns (1775 - 1829), dessen "Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im Preußischen Staate" (1819) nie zum Gesetz wurde. Süvern griff für seinen Entwurf Gedanken- gut Fichtes auf, wenn er Erziehung als Aufgabe und Recht des Staates betrachtet und die Hoffnung daran knüpft, daß eine einheitliche deutsche Nationalerziehung "und ihre vorbildliche gesetzliche Regelung die politische Einigung vorantreiben könne".¹³⁾

Die fortschrittliche Tendenz in Richtung einer staatlichen Einheitsschule endete jedoch in einer resignierenden Anpassung an die konservativen Verfügungen des Staates. Die einzelnen Schularten traten geradezu in einen gegenseitigen Konkurrenzkampf ein, der sich in die Reihen der verschiedenen Lehrergruppen fortsetzte. So manifestierte sich das ständisch gegliederte Schulwesen umso stärker und unter Süverns Nachfolger gilt es schließlich, " ... zur Ungleichheit der Gesellschaftsklassen, die als unabänderlich hingestellt wird, von vornherein zu erziehen; ein Zweifel an der Angemessenheit dieser Ungleichheit und der scharfen Abgrenzung der Stände kommt überhaupt nicht auf".¹⁴⁾

11) Zit. nach Kerstiens, Ludwig: Modelle emanzipatorischer Erziehung, Bad Heilbronn 1974, S.14.

12) Ebenda, S.14.

13) Sienknecht, H., a.a.O., S.53.

14) Ebenda, S.37.

Erst um die Mitte des 19. Jahrhunderts ist mit der Lehrervereinsbewegung eine Wiederbelebung von Plänen zur Einheitsschule festzustellen. Im Jahre 1848 heben sich zwei Versammlungen besonders ab: Die vom April 1848 in Berlin und diejenige vom September 1848 in Eisenach. In der Berliner Erklärung fällt vor allem die Forderung nach einer 8 Jahre dauernden Einheitsschule auf: " ... Die einzelnen Unterrichtsanstalten müssen ein organisches Ganzes bilden und können nicht beziehungslos nebeneinander bestehen; die Grundlage aller Bildung für alle ohne Ausnahme ist die Volksschule, die normal gefaßt, den Schüler etwa bis zum 14. Jahre behält, wo er entweder unmittelbar ins praktische Leben oder in eine höhere Schule übergeht. ... Die Lehrerbildungsanstalt ist ein Zweig der Universität ... , der Lehrerstand sei ein gleichmäßig ausgebildeter!"¹⁵⁾ Wenn auch diese Vorschläge des Berliner Seminarlehrers Hintze keine Erfolgsaussichten hatten, so kennzeichnen sie dennoch einen neuen Ansatz nach der Revolutionszeit.

Wander initiierte die Gründung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins, der in der bereits angesprochenen Versammlung in Eisenach seine Ziele so formulierte: " a) Verbrüderung aller Lehrer der verschiedenen Schulen Deutschlands, b) Herstellung und Fortbildung eines geordneten Schul- und Erziehungswesens zur Förderung national-deutscher, sittlich-religiöser Volksbildung".¹⁶⁾ Und mit den Vorstellungen zum künftigen Schulwesen kommt auch der Einheitsschulgedanke in die pädagogische Diskussion: "Die einheitlich vom Kindergarten bis zur Hochschule aufwärts gegliederte, auf gemeinsamer menschlich volkstümlicher Grundlage beruhende deutsche Volksschule tritt als eine mit den übrigen Staatsanstalten gleichberechtigte und gleichverpflichtete in den Gesamtorganismus des Staates ein".¹⁷⁾

Aus den Vorstellungen der Lehrervereine wird ersichtlich, daß der Begriff "deutsche Volksschule" für das gesamte Bildungswesen steht und unter Einheitsschule eigentlich nur die "menschlich volkstümliche Grundlage" zu verstehen ist. Eine klare Definition und Struktur der Einheitsschule wird also nicht gegeben.

15) Zit. nach Sienknecht, H., a.a.O., S.102.

16) Zit. nach Scheibe, W., a.a.O., S.258.

17) Ebenda, S.258.

Die Forderungen der Lehrer beziehen sich vor allem auf die Abschaffung der kirchlichen Schulaufsicht und die Verstaatlichung des Schulwesens.

Der Aufruf Wanders zur Einheit der deutschen Lehrerschaft fand jedoch nur ein schwaches Echo, das schließlich ohne spürbaren Erfolg verhallte.

Diesterweg unterstützte die Intentionen der Lehrervereinsbewegung, indem er, aus der gesellschaftlichen Perspektive argumentierend, sich besonders für die unteren Schichten einsetzte und somit den Akzent auf soziale Motive und auf das Gleichheitsprinzip setzt. Seine Vorstellungen waren die einer Nationalschule, die eine Nationalbildung vermittelt. " ... Nationalbildung meint hier auch die Einheit der Unterrichts- und Erziehungsinhalte, die das Gefühl der nationalen Zusammengehörigkeit hervorbringen soll".¹⁸⁾

Sienknecht¹⁹⁾ hebt hervor, daß sowohl Diesterweg als auch Rée die Notwendigkeit eines differenzierten Bildungswesens für den Ausgleich unterschiedlicher Begabungen erkannten, jedoch keine genaueren Vorstellungen zur Verwirklichung entwickelten. Die Anhänger der Einheitsschule fassen zu dieser Zeit erstmals ihre Forderung in dem Wunsch nach "möglichst guter Bildung für möglichst viele" zusammen.

Das Eintreten der Lehrerschaft, vor allem der Volksschullehrer, für eine Einheitsschule zielte vor allem auf eine Anhebung des Ansehens und der Leistung der Volksschule ab, die zur Schule des vierten Standes geworden war.

Der Einheitsschulbewegung der Volksschullehrerschaft folgte bald eine Einheitsschulbewegung der gymnasialen Lehrer, die gegen die starke Auslese durch eine zu frühe Differenzierung²⁰⁾ und gegen den uneinheitlichen Unterbau des Gymnasiums eintraten. Der aus dieser Bewegung hervorgehende Deutsche Einheitsschulverein trat Fehlinterpretationen seines Einheitsbegriffes mit folgender Abgrenzung entgegen: "Eine Einheitsschule, welche

18) Sienknecht, H., a.a.O., S.106

19) Vgl. dazu ebenda, S.114 ff.

20) Vgl. dazu ebenda, S.131 ff.

die niederen Schulen mit den höheren so verschmilzt, daß jene den Unterbau für diese bilden, ist zu verwerfen".²¹⁾

Immerhin führte diese Initiative zu einer stärkeren Vereinheitlichung des gymnasialen Schulwesens.

Der entschiedenste Verfechter und Träger des Einheitsschuldankens war jedoch nach wie vor die Volksschullehrerschaft.

Nachdem 1871 der Deutsche Lehrerverein, dem Volks- und Mittelschullehrer angehörten, neu gegründet worden war, schlossen sich die Landesvereine in ihm zusammen. Ab 1893 wurden regelmäßig Deutsche Lehrerversammlungen abgehalten.

Georg Kerschensteiner (1854 - 1932) stellte 1914 auf der Versammlung des Deutschen Lehrervereins in Kiel "Die nationale Einheitsschule" vor, die die Differenzierung des Schulwesens in den Mittelpunkt der Überlegungen stellte. Die "soziale Differenzierung, gemeint war die Vorschule",²²⁾ wurde abgelehnt, als Zeitpunkt für den Schulbeginn galt das vollendete sechste Lebensjahr und nach der gemeinsamen vierjährigen Grundschule sollte eine institutionelle Differenzierung einsetzen. Unter Einheitsschule verstand Kerschensteiner eine möglichst große und nicht allzu schwierige Durchlässigkeit innerhalb der einzelnen Zweige. So lautete seine "Fundamentalforderung aller Differenzierung, ... daß jeder Schüler in der allgemeinen öffentlichen Schule jene Bildungswerte vorfindet, die seiner Veranlagung gemäß sind".²³⁾ Kerschensteiner unterschied zwischen "sukzessiver" Differenzierung, damit meinte er die verschiedenen Schulzweige, und "simultaner" Differenzierung, die "teils durch Begabungsabteilungen, teils durch Versetzungsbeschleunigung, teils durch Wahlfreiheit des Unterrichtes, teils durch besondere Schultypen befriedigt werden kann".²⁴⁾ Er stellte das Prinzip der institutionellen Differenzierung vor das der Einheit; deshalb kann er nicht als typischer Vertreter des Einheitsschuldankens bezeichnet werden.

Andere Modelle wurden von Hermann Lietz (1911), Wilhelm Rein

21) Zit. nach Kühnhausen, O.: Die Einheitsschule im In- und Auslande, 2.Aufl., Gotha 1919, S.1.

22) Scheibe, W., a.a.O., S.264.

23) Deutsche Lehrerversammlung in Kiel 1914, in: Tews, J.: Die Deutsche Einheitsschule, Leipzig 1916, S.100.

24) Ebenda, S.101.

(1913), Peter Petersen (1919), Hermann Binder (1920) und von Johannes Tews (1920) vorgestellt.

"Das aus heutiger Sicht interessanteste Konzept dieser Zeit dürfte die 'elastische Einheitsschule' Paul Oestreichs und des Bundes entschiedener Schulreformer sein",²⁵⁾ stellte Klafki fest. In den folgenden Kapiteln²⁶⁾ werden wir uns eingehend mit Paul Oestreich, dem Bund Entschiedener Schulreformer und der "elastischen Einheitsschule" befassen. Wir zeichnen deshalb diese Entwicklung hier nur in aller Kürze. Paul Oestreich, einer der führenden Vertreter des "Bundes Entschiedener Schulreformer unter den akademisch gebildeten Lehrern und Lehrerinnen an deutschen Schulen", stellte 1919 die "elastische Einheitschule" vor, die nicht nur Merkmale der Revolutionspädagogik aufweist, sondern auch eine Reihe von Elementen erkennen läßt, die wir in der gegenwärtigen Gesamtschulplanung wiederfinden. "Zwei Jahre später, nachdem der Bund, vor allem durch sein Auftreten auf der Reichsschulkonferenz, zur anerkannten Vertretung der extremen Linken in schulpolitischen Fragen geworden ist, legt Oestreich einen weiteren Entwurf vor, in dem die Schule der Zukunft als Produktionsschule charakterisiert wird".²⁷⁾ Doch Oestreichs Plan für eine Gesamtschule, wie er sie auch bezeichnete, scheiterte ebenso wie die übrigen Reformbestrebungen, die auf eine "elastische Einheitsschule" zielten.

Trotz der verstärkten Tendenz für eine Einheitsschule, für die sich neben führenden Pädagogen vor allem der Deutsche Lehrerverein und die Sozialdemokratische Partei einsetzen, werden in die Weimarer Reichsverfassung zum Schulwesen lediglich Rahmenrichtlinien allgemeinsten Formulierung aufgenommen. So lautet der Art. 146:

" Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine

25) Klafki, W.: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch, in: Klafki, Rang, Röhrs, a.a.O., S.110.

26) Vgl. dazu 2.2., 2.3. und 2.4.

27) Sienknecht, H., a.a.O., S.159.

Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend. ...

Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind durch Reich, Länder und Gemeinden öffentliche Mittel bereitzustellen, insbesondere Erziehungsbeihilfen für die Eltern von Kindern, die zur Ausbildung auf mittleren und höheren Schulen für geeignet erachtet werden, bis zur Beendigung der Ausbildung".²⁸⁾

Auf der Reichsschulkonferenz von 1920, die "mit mehr als 700 Teilnehmern die bis dahin größte Konferenz pädagogischer Sachverständiger auf deutschem Boden gewesen sein"²⁹⁾ dürfte, wurden vor allem die Einheitsschule, die Dauer der Grundschule, die Zusammenarbeit von Reich und Ländern bezüglich einer Vereinheitlichung des Schulwesens diskutiert. Die Gesamtschule des Bundes Entschieder Schulreformer erlitt eine vernichtende Niederlage.

Herman Nohl charakterisierte die Situation auf der Reichsschulkonferenz so: "Wer auf der Reichsschulkonferenz war ..., der weiß, daß unsere pädagogischen Bewegungen von außen angesehen genau so zerrissen und widerspruchsvoll sind, wie unser übriges soziales und geistiges Leben. Auch hier stehen die Vertreter der einzelnen Richtungen nebeneinander wie auf dem Jahrmarkt die Drehorgeln, jeder schreit so laut wie möglich sein Lied. Die Folge der Reichsschulkonferenz war denn auch ein tiefes Mißbehagen. Weil hinter dieser Menge kein gemeinsames Ideal sichtbar wurde, das ihre Verhandlungen leitete, ist sie klanglos verschwunden".³⁰⁾

Es war also nicht gelungen, die Vielfältigkeit im Bildungswesen durch einen einheitlichen Plan zu beseitigen. "Die Feststellung des sozialdemokratischen Staatssekretärs Heinrich Schulz, daß das Neue auf der Reichsschulkonferenz nicht gesiegt habe und das Alte nicht unterlegen sei, galt auch für die zukünftige Entwicklung. Die traditionellen Kräfte bestimmten die Gestaltung der Organisation im Sekundarschulbereich. Das Neue wirkte sich nur insofern

28) Reichsverfassung vom 11.8.1919, Art. 146 in: Führ, Chr.: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S.159.

29) Führ, Chr., a.a.O., S.45.

30) Zit. nach Führ, Chr., a.a.O., S.49.

aus, als es in den Bestand des Alten eingeordnet und aufgenommen wurde".³¹⁾

Die Forderungen der Einheitsschulbewegung nach Abschaffung der Vorschule und der Einrichtung einer vierjährigen für alle Schüler verpflichtenden Grundschule wurde jedoch erfüllt und im April 1920 gesetzlich verankert: "§ 1. Die Volksschule ist in den vier untersten Jahrgängen als die für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, einzurichten ..." und weiter "§ 2. Die bestehenden öffentlichen Vorschulen und Vorschulklassen sind alsbald aufzuheben".³²⁾ Mit der vierjährigen "Einheitsschule" waren die 1914 von der Deutschen Lehrerversammlung vorgeschlagenen Leitsätze wenigstens zu einem Teil in die Tat umgesetzt worden.

Die Bemühungen des Staates zur Vereinheitlichung des Schulwesens, zumindest der Volksschule, wurden im Reichsschulausschuß weitergeführt, jedoch ohne Erfolg. Ein Reichsschulgesetz kam nicht zustande. Anfang 1924 wurde die Zuständigkeit für das Bildungswesen den Ländern übertragen und der Ausschuß für das Unterrichtswesen sollte die Koordinierungsaufgabe übernehmen. So war, abgesehen von Teilerfolgen, das deutsche Schulwesen zu Beginn der Weimarer Republik einheitlicher als am Ende dieser Epoche. Die Reformbestrebungen der zwanziger Jahre und vor allem die Idee der Einheitsschule waren nicht zuletzt an den unterschiedlichen Standesinteressen gescheitert.

1933 begann dann der Weg in die totalitäre Erziehung und die nationalsozialistische Indoktrination in den deutschen Schulen. Für die Nationalsozialisten war das zersplitterte deutsche Schulwesen eine willkommene Begründung für "die von ihnen eingeleitete ideologische Gleichschaltung und schulorganisatorische Vereinheitlichung".³³⁾

Hitler beauftragte seinen damaligen Kultusminister Frick mit der "Nationalisierung des gesamten Schulwesens". Frick sprach von einer "Buntscheckigkeit im deutschen Schulaufbau",³⁴⁾ die durch

³¹⁾ Sienknecht, H., a.a.O., S.168.

³²⁾ Reichsgesetz zu Schulfragen vom 28.4.1920, in Führ, Chr., a.a.O., S.161.

³³⁾ Führ, Chr., a.a.O., S.120

³⁴⁾ Sienknecht, a.a.O., S.162.

eine generelle Reform des Schulwesens behoben werden sollte. Auch hier war von Vereinheitlichung die Rede; in der Tat war es die totale Uniformierung des Bildungswesens durch das Reich, denn bereits 1934 war den Ländern ihre Hoheit über das Bildungswesen weitgehend genommen worden.

Hitlers Vorstellungen zum Erziehungswesen, wie er sie in "Mein Kampf" entwickelte, wurden zur Leitlinie für die "Einheitsschule" im Dritten Reich. Ausgehend von der These, daß nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist sein könne, formulierte er sein Erziehungsziel so:

" Der völkische Staat hat in dieser Erkenntnis seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung".³⁵⁾

Auch zum Unterricht nahm Hitler Stellung:

" Der völkische Staat wird den allgemeinen wissenschaftlichen Unterricht auf eine gekürzte, das Wesentliche umschließende Form zu bringen haben. Darüberhinaus soll die Möglichkeit einer gründlichsten fachwissenschaftlichen Ausbildung geboten werden. Es genügt, wenn der einzelne Mensch ein allgemeines, in großen Zügen gehaltenes Wissen als Grundlage erhält, und nur auf dem Gebiet, welches dasjenige seines späteren Lebens wird, gründliche Fach- und Einzelausbildung genießt. Die allgemeine Bildung müßte hierbei in allen Fächern obligatorisch sein, die besondere Wahl dem einzelnen überlassen bleiben.

Die hierdurch erreichte Kürzung des Lehrplanes und der Stundenzahl kommt der Ausbildung des Körpers, des Charakters, der Willens- und Entschlußkraft zugute".³⁶⁾

35) Hitler, A.: Mein Kampf, 489.-493.Aufl., München 1939, S.452.

36) Ebenda, S.468.

Als Beginn der nationalsozialistischen Schulreform wurde das "Einströmen der nationalrevolutionären Bewegung in die Schulräume" ³⁷⁾ angesehen. Ziele einer Vereinheitlichung waren die einheitliche Schulpflicht (1938 gesetzlich geregelt), die Weiterführung der einheitlichen Grundschule, die Einführung der Hauptschule, die Herabsetzung der Dauer der höheren Schule auf acht Jahre und eine Reduzierung der verschiedenen Zweige der höheren Schule (Oberschule); besonders betont wurde ein stark ausgeprägtes Leistungs- und Ausleseprinzip.

Es läßt sich feststellen, daß die beabsichtigte Vereinheitlichung, vor allem durch die Kriegseinflüsse, nur teilweise und recht unterschiedlich verwirklicht werden konnte und die schulorganisatorischen Pläne des Dritten Reiches mit der Einheitschulidee der zwanziger Jahre so gut wie keine Gemeinsamkeiten hatten. Erst in der Zeit nach 1945 "lassen sich die Motive des Einheits- und des Differenzierungsgedankens in modifizierter Form wieder ablesen". ³⁸⁾

Wir haben den Begriff "Einheitsschule - Gesamtschule" in verschiedenen Ausprägungen kennengelernt, und zwar als einheitliches, nicht gegliedertes höheres Schulwesen, als allgemeine "Volkschule" für alle, als vereinheitlichtes gesamtes Schulwesen, als Gesamtschule bei Paul Oestreich und dem Bund Entschiedener Schulreformer.

Damit zeigt sich uns eine Parallele zur Gegenwart; denn wir finden auch heute, wie wir bereits dargestellt haben, verschiedene Deutungen dieses Begriffes.

Wir sind jedoch der Überzeugung, daß die im Experimentalprogramm des Deutschen Bildungsrates vorgestellte Schulreform ihrer Ausprägung nach einige wesentliche Elemente aufweist, die sich bereits in den Gesamtschulplänen Paul Oestreichs finden. Wir sprechen bewußt von Gesamtschule und nicht von Einheitsschule, zumal die Einheitsschule, wie wir sie heute in der DDR finden, unverkennbar eine sowjetische Prägung zeigt. Bezeichnend ist auch, daß sich in der einschlägigen Literatur der DDR kein Hinweis auf mögliche Einflüsse der deutschen Einheitsschulbewegung oder etwa

37) Kriek, E.: Nationalpolitische Erziehung, 9. und 10. Aufl., Leipzig 1933, S.113.

38) Sienknecht, H., a.a.O., S.238.

der Reformpläne Paul Oestreichs auf die Einheitsschule der DDR findet, sondern vielmehr die Entwicklung von der "Einheits-Arbeitsschule"³⁹⁾ abgeleitet wird: "Die ersten wegweisenden Dokumente des Aufbaus eines einheitlichen sozialistischen Schulsystems waren das sowjetische 'Dekret über eine Einheits-Arbeitsschule' vom Dezember 1918 und die vorausgehenden 'Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule' ".⁴⁰⁾

Auf die Einheitsschule in der DDR werden wir im Rahmen unserer Ausführungen nicht näher eingehen, dagegen sollen die Vorstellungen Paul Oestreichs zu einer "elastischen Einheitsschule" (Gesamtschule) ausführlich dargestellt werden.

39) Vgl. dazu Blonskij: Die Arbeits-Schule, I. und II. Teil, Berlin-Fichtenau 1921.

40) Kienitz, Werner u.a.: Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen, Berlin 1971, S.81.

2. 2. Paul Oestreich, der "politische Pädagoge" (Leben und Werk)



Paul Oestreich

1878 - 1959

Die Reformbemühungen des Bundes Entschiedener Schulreformer um das Werden einer neuen, einer einheitlichen Schule, wurden weitgehend von Paul Oestreichs Gedankengut getragen, einem Mann, dem weder zur Zeit der Einheitsschulbewegung noch nach 1945 die ihm zweifelsohne gebührende Würdigung zuteil wurde.

Wir werden im folgenden versuchen, das Lebensbild Paul Oestreichs mit Hilfe seiner Selbstdarstellung zu skizzieren und auf seine umfangreiche, allerdings nur schwer zu überblickende schriftstellerische Arbeit einzugehen. Oestreich mag ein brillanter Redner gewesen sein, der seine Zuhörerschaft zu begeistern vermochte, der schriftliche Niederschlag seiner leidenschaftlich geführten Reden sowie seine Aufsätze sind allerdings auf Grund des ihm eigenen, für unser Sprachempfinden ungewöhnlichen Stils und der oft breit angelegten Gedankenführung schwer verständlich. Die Zitate mögen das belegen. Auch die Tatsache, daß das "schriftliche Werk Oestreichs ... vielfach aus aktuellen Anlässen entstanden und für uns häufig nur noch von begrenzter Bedeutung"¹⁾ ist, mag dazu beigetragen haben, daß es in der Pädagogik keine allzu große Beachtung gefunden hat, trotz der derzeitigen Aktualität der Gesamtschulfrage. Daraus schließen wir, daß den wenigsten bekannt ist, daß bereits Paul Oestreich für sein Schulmodell den Begriff Gesamtschule benutzt hat.

Im Vorwort, das Paul Oestreich 1947 zu seiner Selbstbiographie schrieb, klingt seine leidenschaftliche Haltung bereits an: "Möge diese Selbstdarstellung unsere Neulehrer anregen, ihren Lebensweg in aufrechter Wahrhaftigkeit und pädagogischer Liebe abzuschreiten, wollend, ringend, leistend!"²⁾

Seine Biographie gibt ein beredtes Zeugnis seiner Einstellung zur Pädagogik, zur Politik, zur Kultur und zur Technik. Manfred Hohmann sagt von Paul Oestreich, daß er "als Pädagoge weder den Theoretikern, noch ... den Praktikern der Reformpädagogik im eigentlichen Sinne zuzuzählen" ist. "Man könnte ihn eher einen pädagogischen Programmatiker nennen".³⁾ Oestreich selbst sieht sich so: "Ich bin eigentlich ein Fremdling in dieser 'Pädagogen'-reihe, denn ich bin nicht ein pädagogischer, sondern ein politischer Mensch, dem aber aller politische Gestaltungsdrang in seiner immer rücksichtsloseren Vertiefung zum Zeitlosen im Gegenwärtigen im Willen zur Menschen-, Volks- und Völkererziehung

1) Hohmann, Manfred: Pädagogik in Leitsätzen - Paul Oestreich, Heidelberg 1970, S.3.

2) Oestreich, Paul: Selbstbiographie (Aus dem Leben eines politischen Pädagogen), Berlin 1947, S.6, im folg. zit. als Oestreich I.

3) Hohmann, M., a.a.O., S.3.

endete. Mir erscheint dieser Weg des Getriebenwerdens aus dem Erleben und Erwachen zum Erzieherischen als der einzige, auf dem man allenfalls nahe an die Pforte zum Menschenlande gelangen kann".⁴⁾ Diese Einstellung ließ ihn zum immer/schaffenden, agierenden, für die Reform des Erziehungs- und Bildungswesens kämpfenden Außenseiter werden.

Um das Lebens- und Schaffensbild Paul Oestreichs zu zeichnen und sein pädagogisch- reformerisches Wirken entsprechend zu würdigen, ist es erforderlich, daß wir auf Einzelheiten eingehen und sein Verhältnis zur Pädagogik und zur Politik durch seine eigenen Worte belegen. Nur so glauben wir seiner Person und seiner Einstellung gerecht werden zu können.

Paul Oestreich wurde 1878 in Kolberg geboren und starb 1959 in West-Berlin. "Mein Werdegang ist der des proletarischen Empörers, der 'aufsteigt', aber sich nicht seelisch kaufen läßt. Sohn eines Tischlers, ... wuchs ich in einer Umgebung auf, in der vor lauter Lebenskampf keine Zeit zur Besinnlichkeit war, die völlig kulturlos wurde, weil sich in das Zerbrechen ländlicher Gewohnheiten das Ersatzgüter-'glück' der Industrielasse preßte".⁵⁾ Oestreich machte eine harte, arbeitsreiche Jugendzeit mit in einer Familie, in der alles "zweckgetrieben" war. Der Vater hatte mit seinem "begabten" Sohn große Pläne und ließ ihn studieren. Dazu Paul Oestreich: "Die Einsamkeit der Jugend ist groß, die des sich unter Schmerzen empor 'kultivierenden' Kleinbürgersohnes ist es vervielfacht: Wurzelnd im Volk, ihm täglich fremder, mit Dingen beschäftigt, die die andern nicht verstehen, ihnen gleich sehr erhaben und feindliches, aristokratisches Prinzip dünkend, dabei belastet mit allen materiellen Mühen und Sorgen des kleinbürgerlich-produktiven Werktages, hochfliegend in Gedanken, mit Fuß und Hand in Dreck und Geschäftigkeit ..." ⁶⁾

Oestreich studierte Mathematik, Physik, Chemie, Philosophie und Pädagogik, legte das Examen für das höhere Lehramt ab und unterrichtete nach kurzer Tätigkeit in Köln, Ostfriesland und Harz

4) Oestreich I, S.8.

5) Ebenda, S.9.

6) Ebenda, S.12.

als Gymnasiallehrer in Berlin. Er bezeichnet sich als "talentierten Didaktiker" und war ein stets beliebter Lehrer, weil er kein "Jugendschinder" war; er gehörte aber auch nicht zu den "Sonderlingen" unter den Lehrern, die sich für die Jugendbewegung und die Psychologie engagierten, denn er lehnte einen "Idealismus, der sich lohnt"⁷⁾ ab. Es wurden nämlich viele dieser engagierten Sonderlinge befördert. Ihn lockte die "persönliche Gefährdung" im politischen Kampf, dem er sich "mit glühender Seele"⁸⁾ ergab. Oestreich bejahte bereits in den Jahren 1902 - 1905 den Volkserziehungsgedanken und warb "für den Nationalsozialismus im Gewande des Sozialliberalismus" ... "Wir waren unklare Sozialisten, die ihre gesellschaftlichen Bindungen zu einer Theorie sublimierten. Die Schule, in der wir munter wirkten, war uns doch nur Teil eines politischen Programmes: weltliche, nationale Einheitsschule!"⁹⁾ Oestreich, seine Freunde und Gleichgesinnten fühlten sich "als Träger einer Volkserziehungsmission".¹⁰⁾ Bereits 1907 war er als Stadtverordneter tätig.

Um 1912 folgte für ihn eine Zeit der Ruhe, in der er mit seiner ersten Frau Europa bereiste. Er widmete sich volkswirtschaftlicher und politischer, philosophischer und pädagogischer Literatur.

Wieder in Berlin, zwängte ihn in der Vorkriegszeit die Militarisierung der jungen Menschen in Schule und Jugendpflege mehr in die Opposition am Erziehungswesen. "... Eigenes Leid und eigenes Reifen ließ mich zur Jugend aufgeschlossener, freier und also konsonanter werden. Immer lebhafter wurde der Wunsch, auf die Disziplinarmittel der Schule durch deren Änderung verzichten zu können". Für Oestreich "begann nun die Frage nach dem Sinn des eigenen Tuns für den politisch-gerechtigkeitsucherisch fundierten Lehrer".¹¹⁾

Paul Oestreich beschäftigte sich mit Berufswahl und Berufsberatung, Volkswirtschaftsbedarf und Berufsstatistik. Die ersten pädagogischen Veröffentlichungen waren für ihn eher enttäuschend als erfolgreich.

7) Vgl. dazu Oestreich I, S.15 f.

8) Ebenda, S.16.

9) Ebenda, S.18.

10) Ebenda, S.19.

11) Ebenda, S.21.

Die Kriegsjahre bezeichnete er als die "Damaskusjahre" seines Lebens. "Wer mit pazifistischer, demokratischer und sozialistischer Lebensauffassung ... in einer Schule leben mußte, die zur Heldenzüchtung gezwungen wurde, unter jungen Menschen, die er nun erst da er Tod und Lüge beständig hinter ihnen sah, wirklich lieb gewann, wer, vom Wahnwitz des äußeren Geschehens angeekelt, durch seine Teilnahme an dem Wiedererstarken der Friedensbewegung in den kämpfenden Ländern von der wirklichen Sachlage und Schuldverteilung unterrichtet war und deshalb nüchtern, ausgebrannt, hoffnungslos, zornknirschend, zur Stummheit verdammt, unter sich immer wieder im Äther der Siegesmeldungen berauschten Menschen vegetieren mußte, der hat gelernt, wie ein Höllendasein schmeckt".¹²⁾

Auch während des Krieges wurde Oestreich publizistisch tätig, in der "Korrespondenz des Kriegsausschusses", in der "Tat", in der "Zentralstelle für Völkerrechte".

"Aus dem grundsätzlichen Pazifisten, der aber als ökonomischer Klassenkämpfer den 'bürgerlichen' Gefühls-Pazifismus ablehnte, ward der pazifistische Aktivist!"¹³⁾

Dem Grundsatz "Ihr müßt die Menschen erst erziehen, wenn sie wie Menschen leben sollen ... , ihr müßt sie tätig - frei sich finden lassen"¹⁴⁾ folgend, veröffentlichte Paul Oestreich 1916 erstmals in der "Tat" Vorschläge zur wahlfrei-produktiven Schule. Die Zeit war nun nach seinen Worten reif für die Fragen der Volks-, der Struktur- und der Berufsbildung. Oestreich befaßte sich mit Wyneken und Kerschensteiner und begriff erst jetzt die Jugendbewegung.

Nach dem Zusammenbruch wurden einige von Oestreichs Zeitgenossen in das Ministerium für Volksbildung berufen, unter ihnen Baege, Wyneken, Haenisch; Oestreich gehörte nicht dazu. "Zu denen, die sich vordrängten, gehörte ich nicht ... Ich wartete, bis Schüler und Kollegen nach mir riefen (da waren dann freilich die Rollen schon verteilt!)"¹⁵⁾

12) Oestreich I, S.22.

13) Ebenda, S.24.

14) Ebenda, S.24.

15) Ebenda, S.26.

An den Schulen war man der autoritären Formen überdrüssig geworden und der Ruf nach "Kollegialer Schulverfassung" und einer "Schülergemeinde" wurde laut. "Man riß mich - der alten Kämpfe eingedenk - aus meiner stillen Klausur und - das Unglück war geschehen, denn sogleich fiel mir die Wortführerschaft zu ..."¹⁶⁾

Oestreich befaßte sich im Berliner Philologenverein, in dem sich ein Reform-Ausschuß konstituiert hatte, als "roter Daniel in der Löwengrube"¹⁷⁾ mit der Lehrerselbstverwaltung. Fragen des Schüler- und Elternrechts wurden diskutiert und auch mit der Einheitsschulfrage und mit all ihren Einzelproblemen beschäftigte sich der Reform-Ausschuß. Dazu Oestreich selbst: "In dieses Wirrwar warf ich meinen Plan der einen, unendlich mannigfaltigen, höheren Schule mit Kulturkern-(minimal)unterricht und Begabungsbestimmenden, Persönlichkeit-bestimmten wahlfreien Kursen, ein Plan, der Ökonomie und Organisation zuließ und Kleinstadt und flaches Land erlöste. Heute fast eine Banalität, ward das damals kaum begriffen, jedenfalls erschien es als 'Utopie', weil die 'historischen Formen' 'organisch entwickelt' werden mußten..."¹⁸⁾ Oestreichs Entwurf erregte, als er im Philologenblatt veröffentlicht worden war, großes Aufsehen. So lautete denn seine Grundforderung: "Wesensgemäße Bildung für jedes Kind, als Recht!"¹⁹⁾

Ab 1919 war Paul Oestreich dann auch an der Spitze der sozialistischen Lehrerbewegung tätig, so daß er neben seinem eigentlichen Beruf als Lehrer auf drei Ebenen agierte: Als parteigewählter SPD-Stadtrat und Vorsitzender des Schul- und Erziehungsausschusses der SPD-Gemeindevertreter von Groß-Berlin, "als Verbindungsmann der feindlichen Flügel der sozialistischen Lehrerschaft, als Führer der Radikalen im Philologenverein".²⁰⁾ Noch im selben Jahr konstituierte sich der Bund Entschiedener Schulreformer. "Aus einem Philologenkränzchen zum Zweck oppositioneller Verabredungen entstand, weil wir mit einer 'Tagung' der Zeit ins Gesicht schlagen wollten, der 'Bund Entschiedener Schulreformer' ".²¹⁾ Diese Vereinigung, der Oestreich vorstand,

16) Oestreich I, S.16.

17) Ebenda, S.26.

18) Ebenda, S.27 f.

19) Ebenda, S.28.

20) Ebenda, S.29.

21) Ebenda, S.29.

war im besonderen der Einheitsschulfrage wegen, in der Öffentlichkeit starker Kritik ausgesetzt. Man sprach von Theorieprodukten und Kulturideologie.

Oestreich änderte mehrfach den Entwurf für eine "elastische Einheitsschule"; besondere Probleme bereiteten ihm dabei Fragen der "Begabungsenthüllung", der "Auslese" und der "Differenzierung". Mit Vorträgen, Aufrufen und Aufsätzen kämpfte er "für die Einheitsschule als Schule zur Einheit, für die Volksschule als Schule zum Volk".²²⁾

Das Ziel dieser neuen Schule wurde vom Bund Entschiedener Schulreformer in seinen Pädagogischen Grundsätzen formuliert: "Das Ziel der neuen Schule ist die Erziehung des jugendlichen Menschen zum körperlich durchgebildeten, geistig freien, sozial gesinnten und willensstarken Mitgliede der Volksgemeinschaft und der Menschheit".²³⁾ Der pädagogische Kampfgeist Paul Oestreichs und der Schulreformer wurde jedoch aus den eigenen Reihen, der SPD, gedämpft, als Kultusminister Haenisch 1919 auf der Berliner Herrenhaustagung des Bundes Entschiedener Schulreformer auf die finanziell schlechte Lage der Regierung hinwies und betonte, daß die für eine Schulreform notwendige Bewußtseinsbildung bei Lehrern und Schülern noch nicht eingetreten sei. Haenisch empfahl daher eine Reform der langsamen Schritte.

Umso stärker setzte sich nun Paul Oestreich für die Reform des Schulwesens ein und versuchte durch Eingaben und Beschwerden beim Ministerium, durch verstärkte Vortragstätigkeit auf pädagogischen und politischen Versammlungen die Weimarer Bildungspolitik zu beeinflussen. Seine "politischen Kampfansätze zur Nachrevolutionzeit", die er 1923 veröffentlichte, kennzeichnen seine Einstellung "Ich kann nur Rohstoff liefern zur Gedächtnisstärkung, als Material für die, die nicht Legendenbildung lieben. Die Revolution stieß mich ins Treffen; ich kann es nun nicht ändern, daß ich kämpfen muß, so lang die Kräfte reichen.

Ich kam aus jahrzehntelangem Ringen in der Politik: Mitstreiter

22) Oestreich, P. (Hrsg.): Die Praxis der entschiedenen Schulreform, Berlin 1921, Vorwort S.3.

23) Satzungen des Bundes Entschiedener Schulreformer, § 4 in: Oestreich, P. (Hrsg.): Zur Produktionsschule, Berlin 1920.

Friedrich Naumanns, dann Theodor Barths Getreuer. Der Jugend suchte ich stets gerecht zu werden, doch ohne innerste Ergriffenheit: Wer selber ohne rechte Kindheit und Jugend in schwerer Arbeit und freudlos wuchs, der ist dann herb und unerlöst, der schafft nur 'an' der Jugend. So war ich mehr politisch als erzieherisch gebunden, Empörung mehr als Freiheit! Das Kriegserlebnis, das mich peinigte bis auf den Grund der Seele, das mich im Jammer um die Jugend, die ich schlachtreif machen mußte, aufwühlte bis zur tiefsten Tiefe, es gab mir erst die rechte Jugendliebe: Volk wird nur durch Erziehung und in Freiheit!" ²⁴⁾

Die Reichsschulkonferenz fand im Juni 1920 statt, also nach den Reichstagswahlen, bei denen die Sozialdemokraten wie auch die Deutschen Demokraten empfindliche Verluste erlitten hatten. Da sich jedoch gerade diese Parteien um eine Schulreform bemüht hatten, mag das Wahlergebnis auch die Stagnation einer fortschrittlichen Bildungspolitik beeinflußt haben. Paul Oestreich stellte dort das Modell der "elastischen Einheitsschule" vor und sprach sich für Schulversuche aus. Doch nach vielen heißen Debatten fanden seine Reformpläne nicht den erforderlichen Zuspruch, weder von seiten der Lehrerschaft noch von seiten der Regierung.

In dem 1924 veröffentlichten zweiten Teil seiner "Kampfansätze" mit dem Titel "Ein großer Aufwand, schmäählich!, ist vertan" lernen wir Oestreichs Entschlossenheit nach der Reichsschulkonferenz zum weiteren Kampffür die Reform kennen.

"Dies Buch - die erste Fortsetzung von 'Es reut mich nicht!' - wird meiner Feinde Legion noch mehren. Ich kann das nicht ändern! Der Zeitenumschwung gerade, die Feigheit der Hysteriker und Überläufer verlangt, daß man genau sich seine Gegenschär - und seine 'Freunde' (von ehemals) - ansieht, und daß man glutvoll - nüchtern in Rechnung nur wirkliche Aktivposten einstellt. Darum dies Weiter'wüten' eines Pazifisten, der besten Willens voll ist, mit jedem Bündnis einzugehen, der n i c h t b e t r ü g e n w i l l ,

24) Oestreich, P.; Es reut mich nicht!, in: Oestreich, P.(Hrsg.): Entschiedene Schulreform, Heft 14, Leipzig 1923, S.9., im folg. zit. als Oestreich II.

der ehrlich zu sein imstande ist. Die Maskenträger aber mögen abseits bleiben!" 25)

Von 1920 bis 1933 gehörte Oestreich der Schriftleitung der "Neuen Erziehung" an, der Monatsschrift des Bundes Entschiederer Schulreformer. Die Berichte von den Tagungen des Bundes und verschiedene Aufsätze zu pädagogischen Problemen der Zeit wurden ab 1920 in der "Entschiedenen Schulreform", einer fortlaufenden pädagogischen Schriftenreihe veröffentlicht.

Oestreich war sowohl Autor vieler Aufsätze als auch Mitherausgeber dieser Schriftenreihe.

In der Zeit zwischen 1920 und 1926 erschienen Oestreichs Hauptwerke, wie

- Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionschule, Berlin 1921
- Die Schule zur Volkskultur, München 1923
- Der erste Teil seiner Selbstbiographie bis 1926: Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Berlin/Leipzig 1947 (Gesamtbiographie)
- Schöpferische Erziehung, Berlin 1920
- Zur Produktionsschule, Berlin 1920
- Strafanstalt oder Lebensschule, Karlsruhe 1922
- Menschenbildung, Berlin 1922
- Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau, Berlin 1924
- Der Einbruch der Technik in die Pädagogik, Stuttgart 1930

Seine ganze Kraft investierte Oestreich in dieses Schaffen. Darüber ging seine erste Ehe wie später auch seine zweite, aus der sein einziger Sohn stammt, in die Brüche. Er stellt das in seiner Selbstbiographie so dar: "Ich hatte schwerste Jahre hinter mir, unsagbar schwere folgten ... Immer galt es, schwere Opfer zu bringen, neu eine Lebensform zu erzwingen. Es war nur zu leisten durch oft (gegen mich) unmenschliche Askese. Ein nach

25) Oestreich, P.: Ein großer Aufwand, schmähhlich!, ist vertan!
in: Oestreich, P. (Hrsg.): Entschiedene Schulreform, Heft 23,
Leipzig 1924, S.7, im folg. zit. als Oestreich III.

allen Seiten ausstrahlender Mensch saß Tag für Tag in der eisig-glühenden Einsamkeit seiner Schreibstube, stand auf der Rednertribüne und - mußte weltwendig im höchsten Grade sein, um die Bundesexistenz zu erhalten und zu fördern. Alles neben voller Berufstätigkeit".²⁶⁾

Doch er hatte sich dem Kampf um die Reform verschrieben, und weil sich der Philologenverband nach seiner Meinung zu wenig kämpferisch für das neue Ziel einsetzte, verließ er ihn und wurde für zwei Tage Vorsitzender des "Vereins sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen". Doch "... dann legte ich wegen fanatischer Quisquillienreiterei der Formelbeter nieder. Mit Heinrich Schulz gründete ich die 'Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen' und saß im Hauptvorstand, bis die diktatorische Parteibefangenheit des Leiters unerträglich ward".²⁷⁾

Oestreich setzt die Arbeit an den Reformplänen einer Einheitschule im Bund Entschiedener Schulreformer fort und legt 1921 einen weiteren, gewissermaßen revidierten Entwurf einer Einheitschule vor, den er mit Produktionsschule bezeichnet. In der Schriftenreihe Entschiedene Schulreform äußert sich Oestreich in dem Artikel: "So geht es nicht!" so zur Revision seines Modellplanes: "... man muß seiner eigenen Vergangenheit ehrlich ins Auge sehen können. Aber verteidigen kann ich diese Bevorzugung des Intellektualismus, die Schichtung nach e i n s e i t i g e r Begabung, den Glauben an 'Führer'züchtung durch intellektualistische Gradierung, wie ich ihn noch auf der Oktobertagung 1919 vertrat und wie ihn das Buch jener Tagung, die "Entschiedene Schulreform", noch widerspiegelt, nicht mehr. Die Einsicht, daß die e h r l i c h e Einheitsschule nur durch die Schule als soziale Anstalt, als Lebensschule, in enger Verbindung mit dem produktiven Geschehen der Wirklichkeit erstehen und ihre volkspädagogische und volksschaffende Aufgabe lösen kann, zwang ebenso sehr zur Revision wie die Vertiefung der Begabungs- und Bildungsauffassung und die Stellungnahme zur Schule als Stätte der Jugendkultur".²⁸⁾

26) Oestreich I, S.66.

27) Oestreich II, S.10.

28) Oestreich, P.: Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule, in: Hilker, Franz: Die Lebensschule, Entschiedener Schulreform, Heft 4, Berlin 1921, S.27.

Oestreich begründet sein neues Schulmodell in allen Einzelheiten²⁹⁾ und distanziert sich klar vom Arbeitsschul-Modell Blonskij's, wenn er feststellt: "Man hat Blonskij herbeigezogen - dessen Jünger wir nicht sind - man hat uns zu Kinderausbeutern, zu Erneuerern des Stoffprinzips, zu Werkmeisterzüchtern, zu Geistfeinden zu stempeln versucht und immer wieder - unter radikaler Verwerfung des Wirtschaftlichen - n u r 'pädagogische' Auswahl und Bemessung der Arbeitsaufgaben, - mittel, -stoffe für Kinder verlangt, während andererseits Blonskij und die Kommunisten die radikale polytechnisch-industrielle Erziehung der Kinder proklamierten. Die letztere, übermarxistisch, das Kind mit einer neuen Erstarrung, der A n p a s s u n g an eine problematische Wirtschaftsweise, bedrohend, es zum Klassenkämpfer machend, wirkt verkrüppelnd und ist unlogisch, denn diese Methode ist voll- und dann auch ohne neuen Schaden - durchführbar nur dort, wo der Klassenkampf bereits gesiegt h a t , während sie sonst schwächenden Haß in durch ein nur in der Richtung der Unkindlichkeit verändertes vermaschinisiertes Jugendleben siegunfähig gemachter Kinder sät".³⁰⁾

Es ist sicher richtig, daß Oestreichs Produktionsschulmodell von allen in der Zeit der Reformbewegung vorgestellten Modellen die radikalste Ausprägung zeigt und einzelne Merkmale, die als typisch für sozialistische Systeme bezeichnet werden können. Eine Gleichsetzung der Produktionsschule mit sozialistisch-kommunistischen Schulsystemen halten wir jedoch für falsch, denn Oestreichs Modell hebt sich dagegen als "kleinbürgerlich, pseudo-sozialistisch"³¹⁾ ab.

Wir können Paul Oestreichs Reformideen nur würdigen und verstehen, wenn wir sein Verständnis von Bildung und Erziehung kennenlernen. So bedeutet für ihn gebildet sein "eben sich in einem Gebiet selbständig denkend zurechtfinden können und dann sich von da aus zu Volk, Staat, Menschheit, Welt in nach Gründen urteilende und entscheidende Beziehung setzen".³²⁾

29) Vgl. dazu S. 150 ff.

30) Oestreich, P.; Selbstbiographie in: Mann, Erich; Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen, Leipzig 1926, S. 164.

31) Reble, A., a.a.O., S. 284.

32) Oestreich III, S. 19.

Er folgert daraus für die Schule, daß sie den "ganzen Kerl erstreben" und somit zur Totalität führen soll. Denn, so sagt er an anderer Stelle: "Gebildet ist, wer den wohlausgerüsteten Willen zu s e i n e r idealen Totalität in der von der Zeitreife geforderten höchst entwickelten Totalität des Volkes und der Menschheit betätigt".³³⁾ Damit dieses Ziel erreicht werden kann, muß die Schule den einzelnen "gewisse Freiheit geben, aber doch in der Hauptsache ihn unter ein in gewissem Sinne über den Zeitläufen schwebendes Bildungsideal stellen, das, im Kerne stabil, am Rande bereit ist, alle wichtigen Zeitstoffquantitäten zu berücksichtigen".³⁴⁾

Oestreich setzt sich in seinem Werk "Schule zur Volkskultur" mit der Disharmonie zwischen Arbeitsprozeß und Schulstaat beziehungsweise Bildungsidee auseinander und stellt dazu fest: "Die Hoffnung menschlicher Gesundung und menschlicher Erfüllung beruht darauf, daß 'pädagogische' und 'Wirtschafts'idee sich zunehmend indentifizieren werden, und es wird nur im Grade dieser Durchdringung wahre 'Pädagogik' und kulturgemäße Wirtschaft geben. Pädagogisierung der Wirtschaft', das wäre das Stichwort wahrhaft national-internationaler Politik".³⁵⁾

Vor dem Hintergrund dieser Theorie sind Oestreichs Vorstellungen zur Ausformung der Produktionsschule zu verstehen.

Sein Auftrag an die Erziehung ist daher, "Kopf und Hand" zu bilden, Initiativen zu entwickeln, statt Zwänge aufzulegen, denn die Gesellschaft braucht den "Tatmenschen". "Die Erziehung muß also durch die durchgeistigte Lebenspraxis zum handelnden, schöpferischen, sozialsittlichen Menschen führen".³⁶⁾

Oestreich kritisiert das Schulwesen seiner Zeit und vertritt die Auffassung, daß es "in ... Mechanisierung, im Facheifer und Ergebnisstolz, in der Verschulung aller Dinge, die man Vergeistigung nennt, längst des Guten zuviel getan"³⁷⁾ hat. Es müssen deshalb die eigentlichen Erziehungsaufgaben wieder in den Mittelpunkt schulischen Geschehens gerückt werden. Dazu tut nach Oestreich "ein neues ... Lehrergeschlecht not, das sich von einer

33) Oestreich, P.; Selbstbiographie, a.a.O., S.165.

34) Oestreich III, S.19.

35) Oestreich I, S.44.

36) Oestreich, P.: Zur Produktionsschule, Berlin 1921, S.15.

37) Oestreich, P.: Menschenbildung, in: Oestreich, P.(Hrsg.): Entschiedene Schulreform VII, Berlin 1922, S.12.

falschen Vorstellung von 'Würde' und der Dünkelhaftigkeit des 'Bildungsphilisters' völlig befreit".³⁸⁾ Oestreich schwebt eine Erziehungsgemeinschaft vor, wie sie Gustav Wyneken entwirft, doch ist er sich durchaus bewußt, daß bei der finanziellen Situation des Staates die Einrichtung solcher Freier Schulgemeinschaften nicht zu verwirklichen ist.

Er mißt einem guten Schulklima eine besondere Bedeutung zu und kritisiert in diesem Zusammenhang die Atmosphäre in den bestehenden Schulen, wo "saftlose Inellektuelle" durch Drill und Formalismus herangezogen werden. "Nicht die Fächer sind charakterbildend, sondern das Arbeiten in und an ihnen und die menschlichen Vorbilder, die auf a l l e n Gebieten zu finden sind. Interesse, Selbstbeziehung und Nacheiferung sind stets die drei Erziehungsmittel".³⁹⁾

Oestreichs Verständnis von Erziehung können wir mit seinen Worten zusammenfassen, wenn er sagt, Erziehung ist "Aufdeckung und Entfaltung der Persönlichkeit".⁴⁰⁾ Deshalb ist seine eigene pädagogische Grundkonzeption "ganz auf Werden und Verantwortung"⁴¹⁾ gerichtet, ein Bildungsdenken, das sich seinem Ursprung nach aus der deutschen Klassik herleiten läßt.

In der Zeit von 1923 bis 1932 widmet sich Paul Oestreich voll und ganz seiner Arbeit als "Entschiedener Schulreformer in der Richtung zur Totalität".⁴²⁾ Diese Tätigkeit wurde zum Inhalt seines Lebens. So organisierte er alljährlich einen Bundeskongreß, der jeweils unter einem aktuellen pädagogischen Leitthema stand, das dann seinen schriftlichen Niederschlag in Oestreichs Werken fand.

Oestreich war auch bei den großen deutschen pädagogischen Kongressen u.a. mit Litt und Kerschensteiner zugegen, denn "man konnte und mochte viele Jahre hindurch die Entschiedensten Schulreformer und mich insbesondere bei keiner öffentlichen Gelegen-

38) Oestreich, P.: Schöpferische Erziehung, Berlin 1920, S.30, im folg.zit.als Oestreich IV.

39) Oestreich III, S.20.

40) Oestreich, P.: Die freie studentische Produktionsgemeinschaft als Vorstufe der Einheitsschule, Berlin 1920, S.5.

41) Oestreich I, S.51.

42) Ebenda, S.60.

heit missen, bei der um deutsche Ganzheitskultur gerungen wurde".⁴³⁾ Ein großes Echo fand nach Oestreichs Worten 1930 in Wiesbaden sein Ruf nach einer freien Schule.

Ende 1931 trat Oestreich aus der SPD aus; 1932 erklärte er sich öffentlich mit Heinrich Mann und Käthe Kollwitz solidarisch, die mit anderen Unabhängigen die SPD und KPD zum vereinten Kampf für die Rettung Deutschlands vor der Barbarei aufriefen. Er wollte nicht schweigen, denn, so sagt er in seiner Selbstbiographie: "Für Paul Oestreich gab es so wie so keinen Pardon".⁴⁴⁾ Im März 1933 wurde Paul Oestreich aus der Schule weg ohne Begründung und ohne Verhör verhaftet, zwei Monate später jedoch, durch Vermittlung von Freunden wieder entlassen.

Paul Oestreich weist ausdrücklich darauf hin, daß er kein Jude war. "Ich selber war, trotz aller Berichtigungen, von nationalsozialistischer Seite immer wieder zum Juden ausgerufen worden, die billigste Art, einen sauberen Gegner zu 'erledigen'. Als ich erfuhr, daß ich auch im Parteistandardbuch 'Die Juden in Deutschland' auf Seite 159 als Jude und Gründer der 'Roten Hilfe' (obgleich ich nur zu dem überparteilichen Ehrenausschuß der Kinderheime der 'Roten Hilfe' ... gehört hatte), 'angeprangert', d.h. der Verfolgung ausgeliefert sei, und als im 'Deutschen Erzieher', dem geistverlassenen deutschen Lehrerblatt, ein Aufsatz erschien 'Der Einbruch der Juden in die Deutsche Pädagogik', in dem ich als Spitzenjude figurierte, wandte ich mich richtigstellend an Herausgeber und Redaktion. Nach langen Verschleppungen bestätigte endlich das erstere, nach Vorlegung meines Ahnenpasses, daß ich kein Jude sei und versprach, mich in einer Neuaufgabe zu streichen ... "⁴⁵⁾

Der Bund Entschiedener Schulreformer hatte sich mittlerweile selbst aufgelöst, die "Neue Erziehung", deren Schriftleiter Oestreich seit 1920 war, wurde verboten.

Noch 1933 wurde Paul Oestreich aus dem Schuldienst entlassen und damit begann seine "Katakombenexistenz". Sein Name verschwand im Schriftstellerjahrbuch und in den neuen Lexika.

⁴³⁾ Oestreich I, S.67.

⁴⁴⁾ Ebenda, S.77.

⁴⁵⁾ Ebenda, S.90 f.

"Eine brennende Fackel war ausgetreten und in den Keller geschleudert. Die große Stille kam".⁴⁶⁾ Zusammen mit seinem Sohn lebte Oestreich als Privatlehrer in Berlin. Ende 1943 stellte er den zweiten Teil seiner Selbstbiographie fertig:

" Ich schreibe diese Erinnerungen und Erkenntnisse nieder in einer Kammer, die meinen Sohn und mich nach der Bombenvernichtung alles unseren Besitzes, besonders aller meiner Hilfsmittel für geistige Arbeit, in der Berliner Schreckensnacht vom 23. zum 24. August 1943 am Kyffhäuserabhang aufnahm, als einer also, dem von allen Schrecknissen der Hitlerzeit nichts erspart blieb".⁴⁷⁾

Der Pazifist, Sozialist, Idealist und Utopist Paul Oestreich beschließt seine Selbstbiographie nochmals mit einem leidenschaftlichen Bekenntnis zu seiner Aufgabe als Erzieher und Reformator wenn er sagt:

" Der Mensch steht immer zwischen Wahn und Licht, zwischen der teuflischen Verführung prunkhafter 'Erfolge' und der langsamen, oft unsichtbaren, die Welt durchsäuernden Wirkung. Sein Glück muß errungen werden, indem er den Rausch abtut. Zu dieser politischen und religiösen, zu dieser totalen Menschheitsaufgabe die Jugend des deutschen, innig geliebten Volkes zu erziehen, zu wecken, reif zu machen, dazu zog einmal der 'Entschiedene Schulreformer' aus, in dem Hängen an dieser Sicht und Aufgabe verbrennt er seine letzte Lebenskraft".⁴⁸⁾

Nach dem Zweiten Weltkrieg war Oestreich von 1945 bis 1950 in der Ost-Berliner Schulverwaltung, Abteilung für Höhere Schulen, tätig. Er erhielt auch den Ehrendoktor der Universitäten Greifswald und Berlin und den Titel "Verdienter Lehrer des Volkes".⁴⁹⁾

Seine Gedanken galten auch dann noch der Einheitsschule, wie wir dem Nachwort zu seiner 1947 veröffentlichten Selbstdarstellung

46) Oestreich I, S.82.

47) Ebenda, S.94.

48) Ebenda, S.99.

49) Scheibe, W., a.a.O., S.321 f.

entnehmen können:

" Die Schulkämpfe dieses Zusammenbruches beginnen, haben aber nur einen matten Pulsschlag, gemessen am Sturm von 1918. Die Einheitsschule wird ohne klare, lebenerfüllte Vision 'geplant' und wird unter dem Schlagwort 'demokratisch' kaum zielbewußt marschieren".⁵⁰⁾

In der pädagogischen Diskussion unserer Tage hat sich der "Pulsschlag" um die Reform der Schule zwar wieder erhöht und den Plänen nach zu schließen, die ohne Zweifel Erkenntnisse der Reformpläne des Bundes Entschiedener Schulreformer enthalten, versucht die Gesamtschule "zielbewußt zu marschieren". Es ist jedoch beim gegenwärtigen Stand der Situation offen, welche Richtung letztlich die pädagogischen Reflexionen und vor allem die bildungspolitischen Entscheidungen einschlagen werden.

2. 3. Der Bund Entschiedener Schulreformer

" Im Blätterwalde der pädagogischen Literatur rauscht es gewaltig seit 1918. Aber das Gewitter zieht nicht herauf, das Wetterleuchten verdumpft, das Grollen verhallt".¹⁾ So kennzeichnet Siegfried Kawerau, Gründungsmitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, die spannungsgeladene Situation, die auch nach dem Zusammenbruch des deutschen Imperialismus noch besteht.

Der Volksstaat fordert nun jedoch eine Bewegung heraus, die durch die Veränderung des Schulwesens einer neuen Gesellschaft zum Durchbruch verhelfen will, die dort ansetzen will, wo sich

50) Oestreich I, S.100.

1) Kawerau, S.: Der Bund entschiedener Schulreformer, Berlin 1922, S.11, im folg. zit. als Kawerau I.

bis dahin nichts oder nur für wenige etwas geändert hatte. "Die Revolution prankte nur morsche Palisaden nieder, schlug nur B r e s c h e ins Offizielle. Kirche und Schule aber sind voll des alten Geistes; sie erziehen die Jugend zu Feinden der Revolution statt zum Haß gegen Krieg und Zwangsautorität".²⁾ Um den Mann, der deshalb eine Schulreform fordert, "... die jene reifen, wertvollen Menschen schafft, durch welche erst der Soziale Volksstaat Wirklichkeit gewinnen kann, weil ihn dann nicht mehr die Erziehungsprodukte des alten Staates, der alten Gesinnung zum Taumeln bringen",³⁾ um diesen Mann sammelt sich eine Gruppe von Gleichgesinnten, 17 Männer und 2 Frauen. Und der Mann an der Spitze dieser Bewegung ist kein anderer als Paul Oestreich, der von allen die umfassendste politische Erfahrung hat. Seit 1916 beschäftigt er sich mit "wirtschaftlich-pädagogischen Fragen", mit möglichen Formen eines differenzierten Bildungswesens. Er veröffentlicht in der "Tat" einen ersten Entwurf einer wahlfreien Schule.

Das Leben und Werk Paul Oestreichs, der Bund Entschiedener Schulreformer und die Pläne zu einer "elastischen Einheitsschule" können nicht getrennt gesehen werden; wir haben bereits im Rahmen der Darstellung des Lebensbildes von Paul Oestreich diese enge Verflochtenheit aufzuzeigen versucht. Im folgenden wird deshalb wiederum Paul Oestreich im Mittelpunkt stehen, denn er war der ständige Initiator neuer Ideen, die "brennende Fackel" der Entschieden Schulerformer und aus seiner Feder stammt die Großzahl der Aufzeichnungen von den Tagungen des Bundes Entschieder Schulerformer.

In einem weiteren Kapitel unserer Ausführungen wenden wir uns anschließend dem Aufbau der "elastischen Einheitsschule" und einzelnen Reformideen Paul Oestreichs im besonderen zu.

Im September 1919 konstituiert sich diese mittlerweile aus 24 Mitgliedern bestehende Akademikergruppe als "Bund entschiedener Schulerformer unter den akademisch gebildeten Lehrern und

2) Oestreich III, S.107.

3) Ebenda, S.107.

Lehrerinnen an deutschen Schulen", wie der volle Name der Vereinigung lautet. Paul Oestreich wird Bundesvorsitzender. In seiner Satzung spricht sich dieser Bund über seinen Zweck, seine pädagogischen Grundsätze und seine Organisation aus. Weil darin das Grundsatzprogramm des Bundes aufgezeigt wird, aus dem sich alle seine Reformpläne und somit auch die Entwicklung der Einheitsschule ableiten lassen, erachten wir es für notwendig, die Ausführungen über Zweck und pädagogische Grundsätze hier im vollen Wortlaut wiederzugeben:

" A. Zweck des Bundes.

§ 1.

Der Bund Entschiedener Schulreformer erstrebt den Zusammenschluß aller derer, die gewillt sind, im Geiste der neuen Menschheitsepoche, die eine bewußte Einstellung der Einzelpersonlichkeit auf die Aufgaben der Allgemeinheit verlangt, an der sittlichen und geistigen Erneuerung des gesamten deutschen Erziehungs- und Bildungswesens mitzuarbeiten.

§ 2.

Allgemeine Voraussetzung für die Mitgliedschaft ist ein unterschiedenes Bekenntnis zur Idee des freien Volksstaates und zum Geiste sozialer Gemeinschaft.

§ 3.

Der Bund vertritt keinerlei Standes- und Berufsinteressen, sondern arbeitet ausschließlich an der Verwirklichung seiner pädagogischen Forderungen.

B. Pädagogische Grundsätze des Bundes

§ 4.

D a s Z i e l d e r n e u e n S c h u l e i s t d i e
Erziehung des jugendlichen Menschen zum körperlich durchge-

bildeten, geistig freien, sozial gesinnten und willensstarken Mitglieder der Volksgemeinschaft und der Menschheit.

§ 5.

Die Grundlage der neuen Schule ist die Erziehungsgemeinschaft von Schülern, Eltern und Lehrern. Sie fordert Achtung vor der jugendlichen Eigenart und kameradschaftliche Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern, wobei dem Lehrer nicht die Stellung des Vorgesetzten, sondern die durch die eigene Persönlichkeit zu erwerbende Rolle eines Führers zufällt.

Elternvertretungen, Schulgemeinde und Schülerselbstverwaltung sind Ausdrucksform der Erziehungsgemeinschaft.

§ 6.

Beim Aufbau der neuen Schule fordert der Bund:

I. für die Jugend:

1. freie, von wirtschaftlichen Rücksichten unbeeinflusste Bildungsmöglichkeiten, durch die Einführung einer innerlich differenzierten, elastischen Einheitsschule.
2. Umwandlung der bisherigen Lernschule mit ihrer einseitigen Wissensbildung in eine alle jugendlichen Kräfte weckende Arbeitsschule, die intellektuelle, technisch-werktägige und künstlerische Veranlagungen gleichmäßig bewertet und fördert;
3. Körperkultur und Trieberziehung als notwendige Ergänzung der geistigen Ausbildung.

II. für die Lehrer:

1. Einheitlichkeit des Lehrerstandes, dessen Ausbildung und Gliederung durch die besondere pädagogische Eignung des einzelnen für die Bedürfnisse der Einheitschule bestimmt wird;
2. Umwandlung des Untergebenen- und Vorgesetztenverhältnisses in eine kollegiale Arbeitsgemeinschaft;
3. ausreichenden Einfluß auf die Leitung des Unterrichts- und Erziehungswesens. " 4)

4) Satzung des Bundes Entschiedener Schulreformer in: Kawerau, S. (Hrsg.): Das Weißbuch der Schulreform, Berlin 1920, S. 62 f. im folg. zit. als Kawerau II.

Ziel dieser Vereinigung, die entschieden für die Reform des Schulwesens eintreten will, ist die "Totalitätserziehung" für jeden einzelnen, für das Volk, für die ganze Menschheit. Zu diesem Ziel soll die Religiosierung führen, die Ethisierung des Alltags in seiner sozial-individualen Eingeflochtenheit. Jeder einzelne soll durch die volle Entwicklung seiner Kräfte zu seiner höchsten Selbstverwirklichung im "Menschheitsdienst" finden.

Trotz der vorerst geringen Mitgliederzahl⁵⁾ beruft der Bund im Oktober 1919 eine erste Herbsttagung in das Herrenhaus in Berlin ein, auf der auch Kultusminister Haenisch anwesend ist. Die Kritik des Bundes Entschiedener Schulreformer nimmt er jedoch, wie er selbst sagt, deshalb gerne an, weil "ausschließlich heiße Liebe zur Schule und zur Jugend die Triebfeder dieser Kritik"⁶⁾ sei. Doch der Kultusminister muß bereits auf der ersten Tagung den Reformeifer dieser pädagogischen Vorhut dämpfen, nicht zuletzt aus finanziellen Gründen. Wir fühlen uns an ein Argument der Gegenwart erinnert, wenn Haenisch sagt, "daß schon so manche vom Kultusministerium auf das dringendste geforderte Reformmaßnahme daran gescheitert ist, daß der Finanzminister nach pflichtgemäßem Ermessen schließlich erklären mußte: es ist schlechterdings kein Geld da!"⁷⁾

Die Tagung und vor allem die in der Satzung explizierte Zielsetzung bringen ein "lawinenartiges" Anwachsen des Bundes, der sich jedoch bewußt nur auf akademisch gebildete Lehrer beschränkt, weil gerade aus den Reihen der höheren Schule die größten Widerstände gegen eine Einheitsschule und die Bildung einer einheitlichen Lehrerschaft kommen. Die Entschiedenen Schulreformer, die sich für das gesamte Schulwesen und alle Lehrer einsetzen, vertreten deshalb die Auffassung, daß wiederum nur Philologen glaubwürdig und erfolgreich gegen diese Widerstände aus den eigenen Reihen kämpfen könnten. Sobald das Ziel einer Vereinheitlichung und damit die neue Schule erreicht seien, wäre die Existenz des

5) Kawerau (vgl. Kawerau I, S.15) schätzt die damalige Zahl der Lehrer an höheren Schulen auf etwa 21.000.

6) Kawerau II, S.6.

7) Ebenda, S.6.

Bundes ohnehin nicht mehr erforderlich. Doch der Weg zu diesem Ziel sollte ein mühsamer und wenig erfolgreicher werden.

Der Kampf für eine bessere, den Bedürfnissen der Zeit entsprechende Schule beginnt mit der ersten Tagung des Bundes. So wendet sich Oestreich entschieden gegen die damaligen Zustände an den Schulen: " ... es kann so nicht weitergehen, daß die Regierung von jedem Schulbuben verspottet werden darf! Ich bin kein Freund davon, Opfer zu schaffen; aber es muß endlich gezeigt werden, daß Schulbuben nicht zu streiken haben, und daß die Lehrer nicht durch die Art ihres Unterrichts sie dazu ermuntern dürfen. In den Schulmauern muß Ordnung herrschen und nicht Tumult und Sinnlosigkeit. Die Deutschnationalen richten die Schule zugrunde mit ihrer Agitation, durch die sie jede Achtung vor der Regierung systematisch und absichtlich untergraben".⁸⁾

Mit Entschiedenheit setzt sich der Bund von Anfang an für die elastische Einheitsschule ein, denn "solange wir die Scheidung, das Über- und Nebeneinander von Volks- und höherer Schule haben, solange Versetzungen und Prüfungen 'Berechtigungen', Vorrechte, o h n e Erprobung und Tüchtigkeitsnachweis i n Arbeit und Amt verleihen, wird k e i n Gleichgewicht im Bildungs-, also auch nicht im Erwerbsleben des Volkes entstehen, bleibt Volkskultur ein Schlagwort ohne Wirklichkeit".⁹⁾

Der Bund reicht bereits in seinem Gründungsjahr eine Reihe von Eingaben¹⁰⁾ bei den zuständigen Regierungsstellen ein. Dabei geht es um die "Proletarisierung der höheren Schulen", also um die Abschaffung der Vorschule und des Schulgeldes, um die Vereinheitlichung des Schulwesens allgemein und die Koedukation. Ferner werden dem Ministerium Vorschläge für ein keineswegs aufwendiges Sofortprogramm unterbreitet, wie etwa

- " - kollegiale Schulleitung
- Wahlkollegien
- engste Fühlung mit Elternschaft

8) Oestreich II, S.53.

9) Oestreich, P.: Menschenbildung (Entschiedene Schulreform VII), Berlin 1922, S.13.

10) Vgl. dazu Kawerau I, S.2, und Kawerau II.

- Abschaffung der Prüfungen
- Einführung eines freien Wochentags
- Elastisierung der Oberstufe
- Erneuerung des Deutsch- und Geschichtsunterrichts
- Selbstverwaltung der Lehrerschaft
- Musterschulen".¹¹⁾

Mit der kollegialen Schulleitung und -verfassung sollte der Flut autoritärer Dienstanweisungen begegnet werden. Bei der Abschaffung von Prüfungen ist an die Reifeprüfung gedacht; in der Oberstufe sollten zudem die Pflichtkurse zugunsten von Wahlkursen (Elastisierung) wegfallen. Die Stoffpläne will man so gestaltet wissen, daß Block- und Einzelstunden für bestimmte Fächer möglich werden und die schriftlichen Hausaufgaben entfallen können. Unter Musterschulen sind schließlich Versuchseinheitsschulen zu verstehen. "Natürlich müßte man zu einem solchen Aufbau reformwillige Lehrkräfte heranziehen, weil der erste Versuch ganz andere Energien erfordert, als spätere Nachahmungen".¹²⁾

Von diesem Reformprogramm ist jedoch so gut wie nichts in die Tat umgesetzt worden.

Der Bund nimmt sich jedoch nicht nur struktureller und organisatorischer Reformen an, sondern er unterstützt auch Kollegen bei persönlichen, die Behörden betreffenden Problemen, "er kämpft für religiöse Freiheit bei Lehrer und Schüler, er kämpft für völlige politische Freiheit. Er sucht mitzuwirken bei der Schaffung von Elternbeiräten ..."¹³⁾

Mit Nachdruck versichert jedoch der Bundesvorsitzende Oestreich: "Wir wollen und werden nicht parteipolitisch sein. Aber dessen sind wir uns bewußt, daß die Schule, die Erziehung, die soziale Gesinnung des heranwachsenden Geschlechts beeinflußt, also ein politisches Instrument ist. Also ist kein Jugendbildner, kein Schulreformer ohne politische Gesamteinstellung möglich".¹⁴⁾

11) Kawerau I, S.17.

12) Oestreich II, S.64.

13) Kawerau I, S.17.

14) Oestreich II, S.9.

Vor der Reichsschulkonferenz 1920 wird auch der Bund Entschieder Schulreformer aufgefordert, Leitsätze und Erläuterungen zur Einheitsschule einzureichen und einen Referenten zu benennen. Das ist Paul Oestreich. Er erkrankt jedoch und kann das Manuskript nicht rechtzeitig abliefern. Sein Vertreter gibt die Vorstellung "verfälscht" wieder und so veröffentlicht Oestreich nach seiner Genesung und noch vor der Reichsschulkonferenz gegen den Willen der Behörden seine Reformvorstellungen und damit auch die eigentlichen des Bundes zu einem elastischen Schulaufbau; denn es sollten möglichst viele Fachleute vor der Reichsschulkonferenz zum echten Vorschlag des Bundes Entschieder Schulreformer "innerlich" Stellung nehmen. Dazu Oestreich später: "Ich freue mich dieser damals unter dem Widerspruch des 'Referenten' geschehenen sachlichen und Selbsterhaltungstat heute¹⁵⁾ um so mehr, als die Entwicklung seitdem bewiesen hat, wie treffsicher in der Hauptsache meine Formulierungen waren".¹⁶⁾ Seinem Entwurf einer "Einheitsschule vom Kindergarten bis zur Hochschule"¹⁷⁾, den er "absichtlich breit genetisch" referiert, stellt er die folgenden Ausführungen voran: " 'Erziehung' ist Aufdeckung und Entfaltung der Persönlichkeit des 'Erzogenen', wie sie in ihm aufgrund seiner Veranlagung schlummert, und wie sie aus ihm unter günstigsten Umständen durch den G e m e i n s c h a f t s einfluß entwickelt werden kann: Die Potentialität des Individuums ist in soziale Aktualität und Aktivität zu übersetzen. Die 'Erziehung' muß daher einsetzen mit der Geburt des Kindes und muß es begleiten und führen, bis der junge Mensch fähig ist, sein Leben völlig selbständig zu bestimmen".¹⁸⁾

Um dieses Erziehungsziel zu erreichen, so folgert Oestreich, bedarf es einer Erziehungsgemeinschaft aus Eltern, Schülern und Lehrern. Für die Schule ergibt sich daraus der Auftrag, in die Grundformen menschlicher Gemeinschaft einzuführen und sie so organisch von der "Spielgemeinschaft" bis zur "bewußten Arbeit in der Volksgemeinschaft" zu entwickeln.

Der Bund Entschieder Schulreformer fordert deshalb: "Die

15) Oestreich schrieb des 1924.

16) Oestreich III, S.27, Fußnote 1.

17) Vgl. dazu S.144.

18) Oestreich III, S.27.

'Schule' als Betätigungsschauplatz dieser 'Erziehung' muß dazu aus einer Unterrichtsanstalt eine Gemeinschaft werden, in der Körper und Geist tätig und allseitig ausgebildet werden, in der die Kunst als Eindruck, Schau und Schaffen das Gefühl reinigt und zu reicher seelischer Aufnahmebereitschaft öffnet, in der der junge Mensch in das wirkliche Leben in seinen typischen Grundelementen zu Erfahrungen gestellt wird und durch Arbeit in bestimmten, für ihn sich als geeignet herausstellenden Gebieten so heimisch wird, daß er in ihnen nicht mehr Konsument, sondern seiner selbst sicherer Produzent wird, so daß er von da aus in selbständigem Urteilen und Handeln zur näheren Umgebung, zu Volk, Staat, Menschheit, Welt wertend und aufbauend Stellung zu nehmen fähig und bereit ist".¹⁹⁾

Aus der bisherigen reinen Unterrichtsschule soll also eine Arbeits- und Erlebnisgemeinschaft werden, wie die Entschiedenen Schulreformer das in ihrem Modell einer "elastischen Einheitschule" vorschlagen. Mit dem Aufbau der neuen Schule könne sofort in den höheren Schulen begonnen werden, wenn nämlich das "Gemeinsame an Bildungsstoffen" herausgeschält und "das übrige in die wahreien Kurse"²⁰⁾ verwiesen wird. Besonders empfohlen werden aber zur Erprobung Versuchseinheitsschulen.

Vor dem offiziellen Termin der Reichsschulkonferenz, die im Juli 1920 stattfinden sollte, ruft der Bund Entschiedener Schulreformer eine Freie Reichsschulkonferenz an Ostern ein, die unter dem Leitthema "Schöpferische Erziehung" steht und den "notwendigen geistigen Druck"²¹⁾ auf die amtliche Reichsschulkonferenz ausüben soll. Der Tagung war der Kapp-Putsch vorausgegangen und - so berichtet Kawerau - "vorübergehend war die Möglichkeit eines Kulturministeriums Oestreich aufgetaucht. Doch in letzter Stunde wurde der Partei vor ihrer eigenen Energie bange".²²⁾ Haenisch bleibt weiter im Amt.

Die Ostertagung befaßt sich mit Schulproblemen anderer Länder, die ähnliche Krisen wie Deutschland zu bewältigen haben und mit der Montessori-Pädagogik. Oestreich bezeichnet die Schule der

19) Oestreich III, S.28 f.

20) Ebenda, S.43.

21) Kawerau I, S.22.

22) Ebenda, S.23.

Zukunft als Schule der Menschenbildung, spricht sich für Individualisierung und wiederholt für Versuchsschulen aus. In der ihm eigenen Art nimmt Oestreich zum Thema "Sozialistischer Lehrer" Stellung. Zur Erhellung dieser Thematik, die nicht selten Ansatz zur Kritik an Oestreich ist, geben wir seine Auffassung auszugsweise im Wortlaut wieder: "Wir wollen zur Gemeinschaft erziehen, also müssen wir 'Sozialisten' sein, auch wenn wir - wie es für mehr als die Hälfte von uns gilt - nicht Sozialdemokraten sind. Wir müssen die Freiheit haben, uns selbst - aus sozialer Verantwortung! - ins Joch zu spannen. Wir wollen nicht Lehrbeamte und Zwingherren sein, sondern Schulbürger, wir wollen als sittlich verpflichtete Männer und Frauen die Jugend leiten".²³⁾ Und den sozialistischen Lehrer charakterisiert Paul Oestreich so: "Der sozialistische Lehrer muß vorbildlich sein: tüchtig, pflichtgetreu und gerecht; Taten will er, nicht Worte! Das Leben sei ein ethisches Manifest! Andere Überzeugungen sind ihm heilig ... Die Überlegenheit des wahren Sozialisten offenbart sich im Verständnis ... Er duldet und achtet andere Gedankenkreise".²⁴⁾

Des weiteren wird auf jener Ostertagung der Einfluß der Jugendbewegung auf die Schulreformbewegung eruiert und Oestreich kommt zu der Auffassung, daß die Schulreformer ein "Produkt der Jugendbewegung" sind; er bezieht sich dabei auf die Meissner-Formel von 1913 und auf den Aufruf Wynekens zum ersten Jungentag. So endet denn auch diese Konferenz, auf der auch die künstlerische Erziehung eine wesentliche Rolle spielt, mit einer Jungendfeier.

Nach internen Krisen des Bundes, die jedoch behoben werden können, beginnt der große Kampf auf der Reichsschulkonferenz von 1920, wo sich der Bundesvorsitzende Oestreich selbst in einer leidenschaftlichen Rede für die Einheitsschule einsetzt. Zunächst dankt er aber seinem Vorredner, J. Tews, dem Vertreter des Deutschen Lehrervereins, für die Anerkennung, die dieser den Reformideen des Bundes Entschiedener Schulreformer aussprach.

23) Oestreich II, S.84.

24) Ebenda, S.84.

Oestreich konnte sich mit den Vorstellungen Tews zur Schulreform "vollständig einig" erklären.

Seine "Einheitsschulrede" schließt Oestreich mit einem Aufruf an die Lehrerschaft: "Verehrte deutsche Lehrerschaft! Lege dich nun nicht darauf fest: Ein Lehrerstand und e i n e einheitliche Bildung. Das Problem greift viel weiter und ist viel größer: E i n Volk und e i n e große Volkserziehererschaft!"²⁵⁾

Vor der Abstimmung über die Einführung einer Einheitsschule gibt der Bund Entschiedener Schulreformer folgende "Erklärung zur Einheitsschul-Frage" ab:

" Der Bund Entschiedener Schulreformer fordert nach wie vor die eine große Schule des Volkes, welche sich innerlich in Arbeitsgemeinschaften gliedert. Die in starren oder festen Strängen äußerlich differenzierte Standes-, Klassen- und Lernschule lehnen wir ab. Wir verlangen die Arbeits- und Lebensschule, die Schule als Jugendleben, zugleich als Produktionsschule ... Die allmählich einsetzende innere Differenzierung nach umstellbaren Arbeitsgemeinschaften hat in wahlfreien Kursen um einen nach und nach immer weniger Stunden umfassenden Kern - (Minimal-) Unterricht zu erfolgen. Mit der Vermehrung der starren oder pseudoelastischen Schultypen, mit der Einschlebung von Mittel- und Reformstufen ist den Anforderungen der Ausbildung aller 'Persönlichkeiten' in der Gemeinschaft nicht zu genügen. Alle äußeren Sonderungen nach Herkunft, Besitz, Konfession sind zu verwerfen, aber allen Kulturauffassungen ist in den wahlfreien Kursen die Einwirkung auf die Jugend zu gestatten. Die Gesamtheit übernimmt die Pflicht, den Bildungsweg jedes einzelnen von den materiellen Umständen unabhängig zu machen". ²⁶⁾

Im Abstimmungsergebnis sprechen sich dann 20 Stimmen für und 36 Stimmen gegen die "elastische Einheitsschule" aus.

Und dennoch spricht Paul Oestreich von einem Sieg der "Entschiedenen"; einem Sieg der Jugend, der neuen Zeit; schon deshalb

25) Oestreich III, S.45.

26) Ebenda, S.46.

sei es ein Sieg, weil sie ihre Vorstellungen vortragen konnten. "Man lachte und höhnte zwar, aber man mußte es doch hinnehmen, daß die Jugend, daß die Sozialisten, daß Wyneken, daß die 'Entschiedenen' ihre Anschauungen vortrugen, daß sie damit als Großmächte in der Welt der Schul- und Erziehungsmeinungen anerkannt wurden".²⁷⁾

Als besonderen Erfolg bezeichnete es Oestreich, daß sich zum Ende der Reichsschulkonferenz katholische Schulreformer und Kleriker "freudig zu Versuchen im Sinne"²⁸⁾ der Entschiedenen Schulreformer aussprechen. Ebenfalls zum Abschluß der Tagung fällt die Forderung nach Produktionsschule als Schule der Zukunft. Damit wandelt sich die Auffassung von "Schule" von der Arbeitsschule zur Erlebnisschule, dann zur Lebensschule und schließlich zur Produktionsschule.

Mit Entschiedenheit wendet sich der Bund gegen eine Pseudo-Umstellung zur Einheitsschule, denn: "Die Anwendung des Namens 'Einheitsschule' auf das jetzige Gewirr verschiedener Schulspezialitäten bedeutet eine Täuschung, auch wenn noch neue Varietäten und kümmerliche Übergangsnotbrücken hinzugefügt würden".²⁹⁾

Der Bund findet nun Anhänger in Sachsen, in Stettin, in Frankfurt a.M. und Hannover; "die Hoffnungen auf Bayern erfüllen sich nicht".³⁰⁾ Nach der Reichsschulkonferenz 1920, auf der Paul Oestreich als neues Ziel des Bundes die Produktionsschule proklamiert, erklärt er kurz später als neue Form des Bundes die des "allgemeinen Volksbundes" nach dem Motto: "E i n Volk, e i n e Schule, e i n Bund".³¹⁾ Damit kann jeder Mitglied des Bundes werden, ungeachtet seines Standes.

Oestreich selbst widmet sich in der Folgezeit der Revision seines Modells einer "elastischen Einheitsschule" zur Lebens- und Produktionsschule.³²⁾ 1921 ist die Neufassung Gegenstand einer Tagung des Bundes. "Die Entschiedenen Schulreformer verlangen

27) Oestreich III, S.54.

28) Ebenda, S.56.

29) Ebenda, S.34.

30) Kawerau I, S.29.

31) Ebenda, S.31.

32) Vgl. dazu S.151.

daher 'freie, von wirtschaftlichen Rücksichten unbeeinflusste Bildungsmöglichkeiten durch die Einführung einer innerlich, d.h. nur nach Richtung und Grad der Veranlagungen, differenzierten elastischen Einheits- und Lebensschule, die durch eine allgemeine, sozial gestaffelte Schulsteuer erhalten wird' und 'die Umwandlung der bisherigen Lernschule mit ihrer einseitigen Wissensvermittlung in eine alle jugendlichen Kräfte weckende **P r o d u k t i o n s s c h u l e**, die intellektuelle, technisch werktätige und künstlerische Veranlagungen gleichmäßig bewertet und fördert, Körper und Triebleben bildet und das soziale Bewußtsein entwickelt".³³⁾

Produktion ist hier im Sinne von pädagogisch intendierter Produktion zu verstehen, also Produktion, die zur Selbstverwirklichung des Menschen durch schöpferisches Tun führt. "Wir Entschiedenen Schulreformer wollen die 'Produktionsschule' nicht als eine Schule zur Kinderausbeutung, zur Einspannung der Kinder in die Produktionssklaverei, zur Vergreisung, Veraltklung, Utilitarisierung der Kindheit, sondern als die Schule zum produzierend sich findenden schöpferischen, am Leben stets beteiligten, beseelten Menschen".³⁴⁾ Die Schule soll durch diese Ausprägung ihrer Aufgabe als Lebensschule noch stärker gerecht werden, weil sie ein Hauptstrukturmerkmal des Lebens, nämlich die Produktion, in sich vereinigt. Der Einfluß Kerschensteiners ist unverkennbar.

Paul Oestreich faßt die Idee der Produktionsschule so zusammen: "Also Produktionsschule ist ... sinnvoll sich erweiterndes und steigerndes Schaffen i m Leben, an Aufgaben, die Schule, Haus, die Wirtschaft der Heimat stellen".³⁵⁾

Die Aufgabe des Bundes Entschiedener Schulreformer besteht, wie eingangs bereits aufgezeigt, nicht nur in der Entwicklung von Schulreformplänen sondern konzentriert sich im besonderen auf Anlässe aus aktuellem Zeitgeschehen. "Immer mehr wird aus bloßem Schulgestaltungskampf das Kulturringen!"³⁶⁾ Das wird deutlich an der Vortragsreihe des Bundes 1922 im Zentralinstitut

33) Oestreich, P.: Die Schule zur Volkskultur, München/Leipzig 1923, S.134, im folg. zit. als Oestreich V.

34) Oestreich V, S.145.

35) Ebenda, S.148.

36) Oestreich I, S.49.

für Erziehung und Unterricht in Berlin zum Thema "Menschenbildung". Im selben Jahr erscheint der Sammelband "Strafanstalt oder Lebensschule", herausgegeben von Paul Oestreich. Darin nimmt eine Reihe von Autoren zum Thema Strafe Stellung. Vorausgegangen war eine Eingabe des Bundes bei den Schulbehörden zur Neuregelung der Schulstrafenordnung. Das Schulstrafenbuch findet nach Oestreichs eigenen Worten "die günstigste Aufnahme unter allem, was (er) herausgab".³⁷⁾

Jedes Jahr veranstaltet der Bund Entschiedener Schulreformer, der nun etwa 3 000 Mitglieder zählt, einen öffentlichen Bundeskongreß zu einem aktuellen pädagogischen Thema, das eine eingehende Vorbereitung erfährt. Die Referate und Tagungsberichte werden, meist von Paul Oestreich veröffentlicht. So befassen sich die Schulreformer mit folgenden Leitthemen:

- Produktionsschule (nochmals 1923)
- Geschichts-Unterricht (1924)
- Lehrerbildung (1925)
- Der Jugendhelfer (1926)
- Großstadt und Erziehung (1927)
- Beruf, Mensch, Erziehung (1928)
- Eugenik und Erziehung (1929)
- Frauenbildung und Kultur (1930)
- Jugend, Politik und Erziehung (1931)
- Kleinkind und Erziehung (1932).

1933 löst sich der Bund während der Inhaftierung von Paul Oestreich auf.

Wenn auch die großen Erfolge zu den Reformplänen des Bundes Entschiedener Schulreformer ausblieben und Gegner die Konzepte als Ideologien, sozialistisches Gedankengut oder weltanschaulich-politisches Pathos ablehnten, so müssen wir doch feststellen, daß eine Fülle von guten brauchbaren Reformideen und Impulsen aus dem unermüdlichen Reformbemühen dieser Vereinigung hervorgegangen ist. Zweifelsohne waren die Entschiedenen Schulreformer Kämpfer für eine "Volkspädagogik" in ihrer Zeit.

37) Oestreich I, S.49.

Paul Oestreich drückt es so aus: "Was Goethe, Pestalozzi, Fichte wollten, das machen wir in zeitgemäßer Schärfung zum Motor tagtäglichen Bildungskampfes: Der Geist soll die Materie formen, die Idee den Alltag durchdringen!"³⁸⁾

2. 4. Die "elastische Einheitsschule"

Das Reformbemühen Paul Oestreichs und des Bundes Entschiedener Schulreformer hat im besonderen die äußere Umgestaltung des Schulwesens zum Ziel. Wir haben im vorausgegangenen das Werden der Reformpläne, die Zielsetzung für eine neue Schule und den Kampf der Reformer um die Realisierung der Reformideen aufzuzeigen versucht.

Im folgenden wenden wir uns nun dem Modell der "elastischen Einheitsschule" und den sich daraus ergebenden bildungspolitischen Konsequenzen zu.

Ausgehend von der Tatsache "... daß die alte Schule ärmlichstarr, in militaristische Umgangs- und Instruktionsformen eingengt, mechanistisch, lebensfremd, volkstrennend war",¹⁾ sollte die neue Schule eine " S c h u l e d e r (beratenen und geführten) W a h l f r e i h e i t um einen Kernunterricht ... " sein, "... völlig elastisch ... , aller Initiative, allem Willen freies Betätigungsfeld"²⁾ bietend. Diese neue Schule soll dem Schüler durch Aufbau und Inhalt einen Erfahrungsraum bieten, in dem er sich erproben und seine Anlagen entdecken kann, "seine Willenskraft dann an ihm möglichen Aufgaben stähle, so daß Verlauf und Verschiebung seiner Persönlichkeitskurve immer deutlicher hervortreten".³⁾

38) Oestreich, P., Selbstbiographie, a.a.O., S.158.

1) Oestreich II, S.156.

2) Oestreich, P.: Menschenbildung, Entschiedene Schulreform VII, Berlin 1922, S.25 f.

3) Ebenda, S.25.

Dieser Schule der Wahlfreiheit gibt Oestreich den Namen "elastische Einheitsschule". "Elastisch" nennt er sie, weil sie für Begabung und Interessen des Schülers flexibel ist, Möglichkeit zu freier Entfaltung bietet und keine starre Gabelung hat. Als "Einheitsschule" bezeichnet er sie, weil sie sich an das Leben anpaßt, also eine Einheit von Schule und Leben darstellt, aber auch weil sie als umfassende Volkserziehungsgemeinschaft vom Kindergarten bis zur Hochschule zu verstehen ist. Oestreich gibt die Definition so: "Die 'elastische Einheitsschule' vereinigt a l l e Kinder, sie läßt sie alle im Kernunterricht z u e i n e m Volks- und Heimatsbewußtsein erwachsen, sie läßt sie sich in Begabungs- und Interessenkomplexen sondern, stets umstellbar, also schmiegt sie sich wirklich, soweit jeweilig durchführbar, der Fülle des Lebens an. Die 'Gabelung' ... tut das nicht, sie verbindet immer unter irgendeinem Gesichtspunkt eine Anzahl 'Fächer' s t a r r . Die menschlichen Begabungen kommen aber nicht in der gleichen starren Verbundenheit scharenweise vor. So ist 'Gabelung' sehr oft nur altes Unglück in neuer Form, nur Verlegung der Härten".⁴⁾

Der Schulaufbau muß also stärker dem einzelnen und seinen Fähigkeiten angepaßt werden. Früher, so äußert sich Oestreich an anderer Stelle, haben den geringeren Bedürfnissen und dem geringeren Formenreichtum des Lebens weniger Schultypen genüge getan. Doch, folgert er weiter, "mit der Differenzierung des Lebens wächst die Notwendigkeit der Bildungsdifferenzierung; sie endet in der sozial eingebetteten Einzelerziehung des Kindes, die nur in einer nirgends vom wirklichen Leben und der Natur durch breite Gräben abgetrennten Schule möglich ist".⁵⁾

Ausführlich wendet sich Paul Oestreich dem Problem Begabung und Einheitsschule zu. So bezeichnet er die Schule als den Ort, an dem es die Begabung jedes einzelnen zu entdecken und zu entwickeln gibt. "Begabt ist jeder, nur in seiner Art".⁶⁾ Die Schule muß also so gestaltet werden, "daß alle Begabungsarten und -geschwindigkeiten zu ihrem Recht kommen können, nach ihrem

4) Oestreich V, S.185.

5) Oestreich II, S.151.

6) Oestreich V, S.116.

extensiven und intensiven Bedürfnis! D a s L e b e n , und in ihm die typengemäßen S t o f f e und an ihnen beispielhaft schaffend und aus dem Schaffen zum Denken, zur Wissenschaft führend die W e r k e r z i e h e r und - l e h r e r und endlich, und zumeist und zustärkst, die A r b e i t s l u s t und Bewährung der J u n g m e n s c h e n selbst, das wird zusammen die ' B e g a b u n g ' enthüllen!" 7)

Oestreich weist darauf hin, daß sich Begabungen auch erst verhältnismäßig spät zeigen können, deshalb müsse sich die Schule "Zeit lassen", deshalb darf sie nicht zu früh Schullaufbahntrennungen treffen. Als wichtigstes Merkmal stellt Oestreich heraus, daß Entscheidungen "immer revidierbar" 8) sein sollen.

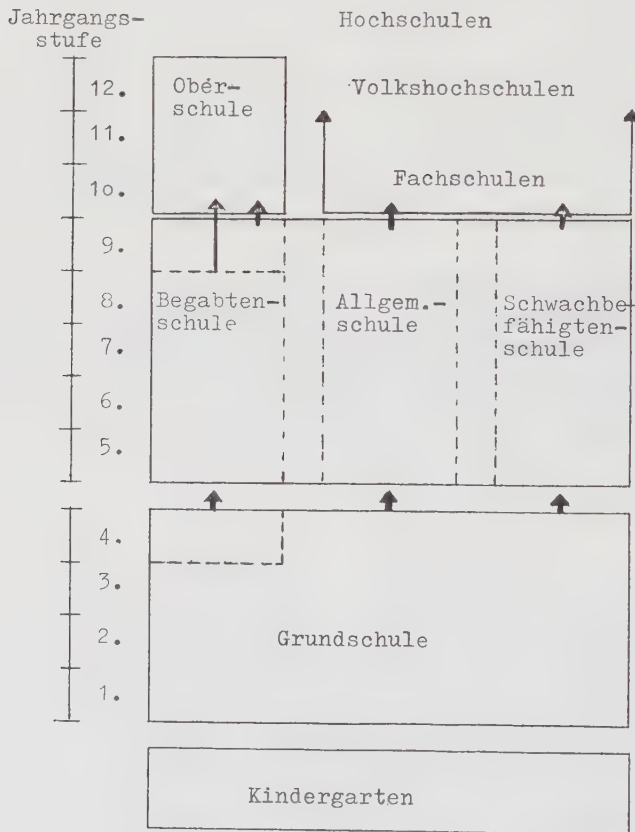
Zur "elastischen Einheitsschule" gibt es, wie wir bereits aufgezeigt haben, zwei Entwürfe. Den ersten stellt Paul Oestreich 1919 auf der ersten Tagung des Bundes Entschiedener Schulreformer vor. Oestreich bezeichnet dieses Modell als "elastische Einheitsschule mit äußerer Differenzierung". 9)

7) Oestreich V, S.116.

8) Ebenda, S.116.

9) Vgl. dazu Oestreich, P.: Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule (Entschiedene Schulreform IV), Berlin 1921, im folg. zit. als Oestreich VI.

Darstellung 15: Elastische Einheitsschule mit äußerer Differenzierung ¹⁰⁾



Zwei Jahre später sagt er von diesem Entwurf: "Ich habe vor zwei Jahren, noch stark im 'Aufstieg'gedanken befangen, eine grundsätzlich nach der hauptsächlich noch intellektualistisch

¹⁰⁾ Darstellung nach Oestreich VI, S.20 ff.

begriffenen 'Begabungshöhe' aufbauende Schulgliederung entworfen... Waren darin ... auch bereits alle Entwicklungskeime enthalten, so wurde doch noch besondere Liebe den 'Begabten', den 'Tüchtigen' zugewendet". ¹¹⁾

Die besonderen Merkmale dieses ersten Entwurfs sollen im folgenden referiert werden.

Oestreich spricht sich für die Abschaffung der Vor- und Privatschulen aus. Die Grundschule umfaßt vier Schülerjahrgänge, die Klassen sollen eine niedrige Schülerzahl haben und koedukativ geführt werden.

Eine Differenzierung ist bereits auf dieser Stufe möglich, denn "Kinder, die schon nach 2 Jahren eine besondere geistige Lebendigkeit zeigen, können im Gruppenunterricht bereits nach 3 Jahren ans Ziel der Grundschule gefördert werden". ¹²⁾

Im großen und ganzen ist "die Dauer der Grundschule ziemlich belanglos ... denn a l l e Kinder bleiben ja beisammen, nur eine i n n e r e , stets revidierbare und fließende kursweise 'Sonderung' findet statt ..." ¹³⁾ Nach der drei- bzw. vierjährigen Grundschule erfolgt eine Differenzierung nach Begabungshöhe mit Hilfe der "Psychologie". "Die Altersstufe von 10 Jahren ist zu niedrig für die Feststellung der Begabungs a r t . Über die Begabungshöhe läßt sich wohl mit einiger Vorsicht etwas sagen ..." ¹⁴⁾

Die Differenzierung sieht drei Zweige vor: Schwachbefähigten-schule, Allgemeinschule und Begabtenschule. Für Spätentwickler sind besondere Einrichtungen vorzusehen, die die Durchlässigkeit innerhalb der drei Zweige möglichst lange aufrechterhalten.

Die Einheitsschule "muß elastisch nacheinander verschiedene Stoffgebiete und Behandlungsweisen an das Kind heranbringen, damit es gemäß seiner Sonderbegabung zufassen und beim Passenden verweilen kann". ¹⁵⁾

Die Schwachbegabten werden in speziellen Ausbildungsklassen entsprechend ihren Schwächen und schwerpunktmäßig in Handfertigkeiten gefördert und geschult. In der Allgemeinschule sind alle normal begabten Schüler bis zum 15. Lebensjahr. Auf der 8. und

11) Oestreich VI, S.20.

12) Ebenda, S.21.

13) Oestreich, P.: Die freie studentische Produktionsgemeinschaft als Vorstufe der Einheitsschule, Berlin 1920, S.9.

14) Oestreich VI, S.21.

15) Ebenda, S.21.

9. Jahrgangsstufe wird dort der Pflichtunterricht zugunsten des Wahlunterrichts reduziert.

In den Begabenschulen, wo auf "strengste Siebung" geachtet wird, findet eine äußere Differenzierung nach dem Kern-Kurssystem statt. Der Kern- oder Minimalunterricht wird an vier Tagen erteilt und "umfaßt die Fächer Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Schreiben, Singen, Turnen, Zeichnen, Rechnen, Naturwissenschaft, Mathematik, Physik, Chemie".¹⁶⁾ Die Allgemeinschulen behandeln in denselben Fächern auf derselben Jahrgangsstufe denselben Stoff wie die Begabenschulen, jedoch an sechs Tagen.

Kurs- oder Neigungsunterricht findet nur in den Begabenschulen statt, und zwar an den übrigen zwei Wochentagen. Dabei muß ab dem 5. Schuljahr eine Fremdsprache gewählt werden (2x 3 Stunden), Religions- oder Moralunterricht kann gewählt werden. Ab dem 7. Schuljahr kann eine zweite Fremdsprache, Wirtschaftslehre, kaufmännisches Rechnen, Stenographie usw. gewählt werden. Die Stundenzahl für die in der 5. Klasse begonnene Fremdsprache reduziert sich.

Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe ist aufgehoben. Wer im Kursunterricht einer Jahrgangsstufe versagt, wählt ein anderes Fach, wer auch im Kernunterricht dieser Jahrgangsstufe versagt, wechselt in die Allgemeinschule. Versetzung in der Klasse (Kernunterricht) und Versetzung im Wahlpflichtunterricht (Kursunterricht) sind also getrennt zu betrachten.

Wichtig ist, daß jeder Schüler " s o l c h e Kurse besucht, welche diejenigen, in denen er Erfolg hat, zu einem Ganzen abrunden".¹⁷⁾ Diese Forderung gilt für den gesamten Wahl- und Neigungskursbereich; es ist zudem darauf zu achten, daß sich die Schüler nicht mit zu vielen Kursen belasten. Über die Teilnahme an den jeweiligen Kursen entscheiden die Lehrer.

In die wahlfreien Kurse kann grundsätzlich jeder Schüler nach "Wunsch und Wissen" eintreten, denn die Kurse sind jahrgangsübergreifend und somit nicht an die vom Schüler gerade besuchte Klasse gebunden.

16) Oestreich VI, S.23.

17) Ebenda, S.24.

Für Hochbegabte besteht die Möglichkeit, sowohl im Kern- wie auch im Kursunterricht "einige Male" den Jahresstoff in Halbjahrespensen zu erledigen, so daß diese Schüler dadurch in Grund- und Begabtschule zusammen bis zu zwei Jahren einsparen können. Möglicherweise läßt sich für diese Schüler durch die Einrichtung von Sonderkursen eine weitere Reduzierung der Schulzeit schaffen.

Alle Schüler, die beim Abschluß der Begabtschule nicht eine "ungewöhnliche, theoretisch gerichtete Allgemein- oder Spezialbegabung"¹⁸⁾ zeigen, verlassen sie und gehen zusammen mit den weniger Begabten und den normal Begabten in die Fachausbildung.

Die Oberschulen weisen eine ähnliche Struktur auf wie die Begabtschulen und "dienen nach der Geistes e r w e c k u n g in der Grundschule und der Geistes e n t w i c k l u n g in der Begabtschule nunmehr der gelehrten Geistes o r d n u n g . Sie geben in gewissem Grade schon die Freiheit der Hochschule: Der Schüler kann sich für die Studientage bereits solche Kurse zusammenstellen, die ihm als Vorbereitung für sein Berufsstudium dienen können".¹⁹⁾

Eine weitere Verkürzung der Schulzeit ist für Hochbegabte auf dieser dreijährigen Oberschule nicht mehr möglich. Dafür steht ihnen ein reichhaltiges Kursangebot zur Wahl, das durch Einbeziehung von Personen, die nicht dem Lehrkörper angehören wie etwa "Privatgelehrte, Ärzte, Techniker usw. des Ortes"²⁰⁾ sehr interessant gestaltet werden kann. Zum Abschluß der Schule werden lediglich die erzielten Erfolge bestätigt, das Abitur herkömmlicher Art entfällt. Da jeder Lehrer seine Schüler aufgrund der geringen Schülerzahl im Kern- und Kursunterricht sehr genau kennt, kann er auch eine sehr genaue Beurteilung über sie erstellen.

Paul Oestreich begegnet dem Einwand, daß eine Selektierung nach Schwach-, Normal- und Höchstbegabten sich negativ auf die Stimulierung und Motivierung und somit auf die Leistung der Schüler auswirke, mit folgendem Argument: "Daß Spitzenbegabungen mitreißen, ist nicht richtiger, als daß sie entmutigen. Und ganz

18) Oestreich VI, S.24.

19) Ebenda, S.24.

20) Ebenda, S.25.

kongruent werden auch die Insassen der nivelliertesten Klassen nicht sein".²¹⁾ Ferner betont er, daß dem Lehrer aus verständlichen didaktischen Gründen ein geringerer Niveauunterschied seiner Klasse lieber sei; denn nur durch eine Differenzierung nach Niveaugruppen könne er der Gefahr einer Über- oder Unterforderung seiner Schüler begegnen. Im übrigen stellt Oestreich dazu fest: "Ganzen Jugendheeren und ihren Lehrern bleiben unendliche Qualen erspart, wenn man Anforderungen nur an die stellt, welche sie erfüllen können. Der Lehrer hört auf, Einpeitscher, Antreiber, 'Pauker' zu sein, er wird Berater und Mahner, die Verantwortung fällt zum großen Teil den Eltern und Schülern zu ... "²²⁾

Im Rahmen seines Entwurfes für eine "elastische Einheitsschule" entwickelt Paul Oestreich auch Vorstellungen für eine umfassende Volksbildung. Da er den Ausbau dieses rationalisierten Schulsystems für das ganze Land vorschlägt, wobei einzelne Zweige zentralisiert zu organisieren wären, ließen sich, selbst auf dem Lande, in Verbindung mit den Ober-, Begabten- und Allgemeinschulen auch "Bildungsveranstaltungen für die breiten Volksmassen" einrichten, wie etwa "Volkshochschulen, Abendschulen, öffentliche Vorträge, Unterhaltungsabende, Elterngemeinschaften usw."²³⁾ Damit ergibt sich nicht nur für die Schulhäuser eine vielseitigere Nutzung, auch die Lehrer die an den jeweiligen Schulen tätig sind, können bei mehr Bezahlung den Unterricht zusammen mit profilierten Bürgern des Ortes für diese Veranstaltungen übernehmen. "So flösse, wie es ja auch sein soll, schließlich alle Volksbildung für jung und alt, hoch und nieder aus der gleichen Quelle".²⁴⁾

Oestreich ist sich darüber im klaren, wie wir eingangs bereits erwähnt haben, daß die "Auslese- und Aufstiegsbildung", wie er sie mit dem eben aufgezeigten ersten Entwurf einer "elastischen Einheitsschule" 1919 vorschlägt, "folgerichtige Aristokratisierung des Geistes, der Intellektuell-'Begabten', mit den Mitteln der Demokratie"²⁵⁾ ist. Er gibt offen zu, daß man versäumt hat,

21) Oestreich VI, S.25.

22) Ebenda, S.26.

23) Ebenda, S.26.

24) Ebenda, S.26.

25) Oestreich I, S.38.

sich vorher über "fundamentale Tatsachen" klar, zu werden, was bei Erstellung pädagogischer Programme aber dringend notwendig sei. So hat sich eine Reihe von Problemen aus diesem Entwurf ergeben: Die Frage nach der Begabungsenthüllung, dem Erkennen von Spätentwicklern, der isolierten Beschulung von unterschiedlich begabten Schülern und andere mehr. Oestreich hinterfragt den Entwurf nach den Erfordernissen, die Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Kultur an den Menschen stellen und kommt zur Überzeugung: "So geht es nicht!"²⁶⁾

Er legt deshalb 1921 einen zweiten Entwurf für eine Einheitsschule vor, die er nun als "Elastische Einheitsschule mit i n n e r e r Differenzierung" bezeichnet. Zugleich charakterisiert er sie als Produktionsschule.

Die Schule als Produktionsschule fordert nach Paul Oestreich "stets die Erziehung zum 'produktiven Menschen', nicht zum 'produzierenden', d.h. im 'modernen' (also kapitalistisch - technischen) Leben möglichst hohe Leistungs- und Gewinneffekte erzielenden".²⁷⁾ Demnach sieht die Produktionsschule nur ein "allmähliches Aneignen der notwendigen oder von den Kindern verlangten Fertigkeiten"²⁸⁾ vor.

Durch produktives, also wertschaffendes Tun soll jeder einzelne, welche Begabung er auch immer hat, zur Totalität seiner Persönlichkeit gelangen.

In seiner "Schule zur Volkskultur" spricht Oestreich vom Ziel der Produktionsschule als "Totalität der Persönlichkeit in der Totalität der Gesellschaft".

Kawerau definiert das Erziehungsziel der Produktionsschule in seiner "wissenschaftlichen Erklärung" so: "Die Produktionsschule ist die Schule der kommenden, personal- sozial eingestellten Gesellschaft. Ihre geistige, künstlerische, wirtschaftliche Produktivität beruht auf erhöhter Spannung zwischen Individuum und Allgemeinheit. Der weitgehenden Differenzierung zur Erfassung jeder Neigung und Anlage inmitten aller typischen Lebenserscheinungen entspricht gesteigerte Integrierung in der Pflege des

26) Vgl. Oestreich VI, S.27.

27) Oestreich, P.: Die Technik als Luzifer der Pädagogik, Rudolstadt 1947, S.123, im folg.zit.als Oestreich VII.

28) Ebenda, S.124.

Gemeinschaftsgedankens (Schulgemeinde als Lebensgemeinschaft in der Tagesschule)".²⁹⁾

Produktionsschule, die gleichzeitig Arbeits- und Lebensschule ist, soll nach den Vorstellungen Paul Oestreichs sowohl pädagogisch als auch sozial produktiv sein und den jungen Menschen zu "aktiver Lebensgestaltung" befähigen. Oestreich und die Entschiedenen Schulreformer bestätigen die Einflüsse, die die großen Pädagogen des 18. und 19. Jahrhunderts auf die Ausprägung ihres Produktionsschulgedankens und -modelles bewirkt haben; sie distanzieren sich aber ganz klar von den, der Produktionsschulidee ähnlichen Gedankengängen Blonskijs in seinem ebenfalls 1921 erschienenen Modell einer "Arbeitsschule". So argumentiert Hilker folgendermaßen: "Die übertypische, religiöse Einstellung zur Natur unterscheidet die Erziehungsidee der Entschiedenen Schulreformer grundsätzlich von der militaristischen zweckrationalen Einstellung anderer radikalen Pädagogen, beispielsweise des Russen Blonskij, ... der alle Kinder, gleichviel welcher Veranlagung, zu 'kleinen Industrialisten' machen und alle geistige Kultur unterschiedslos aus der industriellen Arbeit entwickeln will ..."³⁰⁾

Die Verwirklichung des für die Produktionsschule aufgezeigten Erziehungszieles bedarf einer gegenüber dem ersten Einheitsschulmodell modifizierten Struktur und Ausprägung, denn sie soll "durch innere Differenzierung a l l e n Individualitäten den Weg zur sozialen Persönlichkeit öffnen ..."³¹⁾ Die Schule muß also "soziale Anstalt" sein, alle Kinder umfassen, alle Bereiche des Lebens einbeziehen und allen Angehörigen der Schule offen sein.

Der Aufbau der "elastischen Einheitsschule mit i n n e r e r Differenzierung" zerfällt in die Welt des Kleinkindes, die Grundschule, die Mittelstufe, die 'Berufs'-(Ober-) und Hochschule".³²⁾

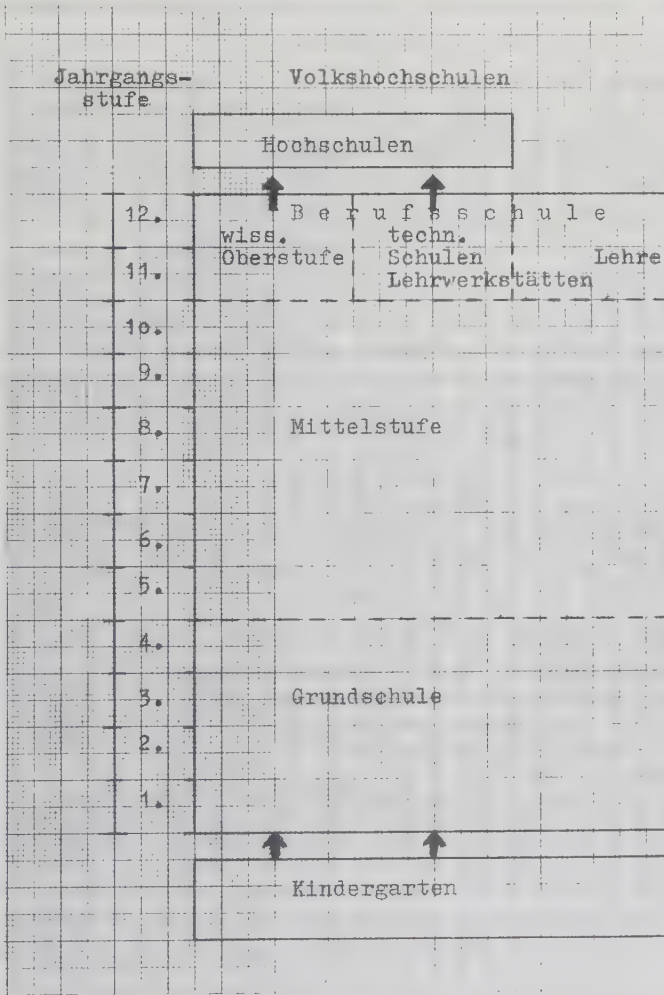
29) Kawerau, S.: Volkstümliche Erklärung der Produktionsschule, in: Oestreich, P.: Bausteine zur neuen Schule, München 1923, S.49, im folg. zit. als Oestreich VIII.

30) Hilker, F.: Der Produktionsschulgedanke, in: Oestreich, P.: Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau, Berlin 1923, S.36 f.

31) Oestreich VI, S.27.

32) Ebenda, S.32.

Darstellung 16: Elastische Einheitsschule mit innerer Differenzierung. ³³⁾



In seinem zweiten Einheitsschulentwurf verwendet Paul Oestreich erstmals die Bezeichnung Gesamtschule, wenn er feststellt: "Die Gesamtschule ist horizontal gegliedert". ³⁴⁾ Auch Kawerau spricht

³³⁾ Darstellung nach Oestreich VI, S.33 f.

³⁴⁾ Oestreich VI, S.29.

im selben Jahr (1921) von Gesamtschule und gibt uns folgende Begriffsbestimmung: "Die Gesamtschule ist für uns der Rahmen für die ganze schulpflichtige Zeit; innerhalb dieses Rahmens herrsche starke und frühe Differenzierung".³⁵⁾

Das zweite Modell unterscheidet sich in einigen wesentlichen Punkten vom ersten, wie etwa Kindergarten, Schulzeit, Differenzierung, Stundenplan und Produktionsgedanke. Es läßt allerdings auch an manchen Stellen selbst für Reformpläne utopisch anmutende Ideen sowie in einigen Punkten Ansätze erkennen, wie wir sie mitunter auch in sozialistischen Schulsystemen finden. Im folgenden werden wir die Hauptmerkmale dieses Entwurfes vorstellen und im Anschluß daran einzelne Reformideen und Forderungen ansprechen, wie sie Paul Oestreich im Rahmen seiner Gesamtschulplanung entworfen hat. Diese Merkmale sollen uns für den späteren Vergleich mit den Gesamtschulplanungen der BRD dienlich sein.

Bevor wir uns jedoch der eigentlichen Struktur der "elastischen Einheitsschule mit innerer Differenzierung" zuwenden, müssen wir uns mit einigen grundlegenden Vorstellungen Paul Oestreichs zu diesem Schulsystem befassen. So läßt sich das gesamte Schulsystem räumlich nicht in einem Gebäude unterbringen. Es soll nämlich entsprechend seiner Aufgabe eine "Wirtschaftsanstalt mit weitgehender Eigenproduktion" sein. Die verschiedenen Zweige der "Berufsschule" könnten, besonders auf dem Lande, an verschiedenen Orten zentriert sein.

Im Idealfall stellt die Einheitsschule eine "Schulsiedlung" oder "Schulfarm" dar, ausgestattet mit Freizeiträumen, Konzerthalle, Bibliothek und Theatersälen.

Wenn auch die Einheitsschule mit dem für alle Kinder verbindlichen Kindergarten als unterster Stufe beginnt, wäre eine frühere Erfassung der Kinder für die Erziehung günstig. Das könnte in Form von ärztlicher und pflegerischer Aufsicht bzw. Beratung extern oder in Kinderkrippen erfolgen, besonders bei Kindern aus armen Familien. Daraus erwächst der Vorschlag, jeder Einheitschule oder "Schulfarm" eine Elternberatungsstelle (Arzt und Psychologe) anzugliedern.

35) Kawerau, S.: Soziologische Pädagogik, Leipzig 1921, S.29, im folg. zit. als Kawerau III.

In der Einheitsschule Oestreichs gibt es weder eine Trennung nach Geschlecht noch nach Konfession oder Herkunft. Toleranz gegenüber allen ist oberstes Gebot. So sollen auch nach Möglichkeit Sonderschüler (körperlich und geistig Behinderte) vor allem in den Kindergarten mit einbezogen werden. "Keine Ehrgeizaufpeitschung und Eitelkeitsanspornung, aber Interessenanregung, Erziehung zu gegenseitiger Hilfe, besonders zu Freundlichkeit gegen die Minderwertigen (Krüppel, Beschränkte, Idioten), ... indem man dem Bewußtsein der Kinder von vornherein einprägt, daß es eine Niedrigkeit ist, sie zu verspotten und auszunutzen".³⁶⁾ Schließlich ist engste Verbindung zum Elternhaus nicht nur wünschenswert sondern für diese Schulform geradezu Voraussetzung. "Die Schule wird (nach amerikanischer Art) die 'soziale Sammelstelle', das Geschäftszentrum der Elternschaft, sie wird durch geeignete Ergänzungskurse zur 'Elternschule' und ist nun leicht zur Volksbildungsanstalt auszubauen".³⁷⁾

Wenn wir uns nun den einzelnen Stufen der Einheitsschule zuwenden, so fällt auf, daß sich Paul Oestreich in seinem Modell nicht mehr auf genau fixierte Altersangaben für die jeweiligen Bereiche festlegt. Er spricht vielmehr von "Knotenpunkten", wie etwa der "Reifezeit".

Entsprechend sagt er für die Aufnahme in den Kindergarten: "Wenn die Kinder das Gehen erlernt haben, können von Berufsgärtnerinnen geleitete Kindergärten sie aufnehmen, in denen die Helferinnen, ä l t e r e Schülerinnen und Mütter und Schwestern der Schüler und Schülerinnen sich betätigen. Vom vierten bis siebenten Lebensjahre sollte der Kindergarten als Schulvorbereitung für alle Kleinkinder für einen Teil des Tages verbindlich sein".³⁸⁾ Bereits im Kindergarten sollten die Kinder Arbeiten "an ihrer Welt", d.h. solche, die sich im Kindergarten ergeben, übernehmen. Oestreich spricht sich für das Montessori-Modell aus. Etwa im 7. Lebensjahr - "es muß immer die Elastizität der Entscheidung gewahrt bleiben, nie darf nach dem Lebensalter mechanisiert werden"³⁹⁾ - geht der Kindergarten über in die Grundschule,

36) Oestreich IV, S.26.

37) Ebenda, S.25.

38) Oestreich VI, S.33.

39) Ebenda, S.40.

die allmählich in "geregelter stundenweise" Arbeit überleitet. In der Grundschule wird ohne festen Stundenplan und vor allem ohne Drill gearbeitet.

Auch hier sind wieder die Grundzüge der Montessori-Methode erkennbar. Eine allmähliche Differenzierung läßt sich nach "Schnelligkeit des Erfassens" und "Zuverlässigkeit des Gedächtnisses" anbahnen. Auch eine Differenzierung in drei Gruppengemeinschaften wäre denkbar: "1. sprachlich-heimatkundlichen Gesamtunterricht; 2. Rechnen, Messen, räumliches Erfassen; 3. Körper und Kunst, Beeindruckung und Auswirkung".⁴⁰⁾

Etwa nach vier Grundschuljahren, je nach Entwicklung, beurteilen Lehrer und Eltern mit Hilfe "psychologischer Bestätigungsmethoden" die Schüler nach "Art und Grad ihrer Interessenrichtung und Leistungsfähigkeit".⁴¹⁾ Danach erfolgt eine probeweise und stets revidierbare Einstufung in "Temposchüler" und "Normalschüler". Die Differenzierung sieht dann so aus:

<u>Temposchüler</u>	<u>Normalschüler</u>
- 3 Tage Kernunterricht	- 5 Tage Kernunterricht
- 9 Wochenstunden Unterr. Deutsch, Heimatkunde, Rechnen, Zeichnen	- 15 Wochenstunden Unterr. Deutsch, Heimatkunde, Rechnen, Zeichnen
- 4 Wochenstunden frei für Sport oder geistige Arbeit	- _____
- 4 Wochenstunden Kurs- unterricht	- 4 Wochenstunden Kurs- unterricht

Um "Begabungs- oder Nichtbegabungsrichtung" feststellen zu können, muß jeder Schüler der 5. Klasse für den Kursunterricht ein zweistündiges Fach aus dem Bereich "Fremdsprachenunterricht" und "Raumanschauungslehre" wählen. Nach einem Jahr der Erprobung verläßt der Schüler bei auftretenden Schwierigkeiten dieses Fach und wählt dafür ein anderes. Die Versetzung in die nächsthöhere Klasse wird getrennt nach Kern- und Kursunterricht (Gruppierung nach Fachintelligenz) vorgenommen. Ab dem 7. Schuljahr erfolgt eine Erweiterung des Minimalunterrichts um einige Fächer; weitere Fächer kommen noch auf der 8. und 9. Jahrgangsstufe dazu.

40) Oestreich VI, S.41.

41) Ebenda, S.41.

eine besondere Vertiefung des Stoffes geschieht im Kursunterricht, der als Kannunterricht zu verstehen ist. "Die Teilung in M u ß - und K a n n unterrichtet hat auch als solche erzieherischen Einfluß. Der für alle Schüler verbindliche zentrale Kernunterricht besitzt einen Disziplinierungswert, er gibt Straffheit, gewöhnt durch die Gemeinsamkeit an Ordnung; die Kurse beruhen auf Spontaneität, wirken wie federnde Antriebe, Ordnung u n d Freiheit, keines von beiden kann allein bestehen!"⁴²⁾

Die Gruppierungsmöglichkeiten lassen die verschiedensten Fachkombinationen zu. Zum Ende des 10. Schuljahres wird sich dann ein eindeutiges Profil für jeden Schüler ergeben und somit erst die Möglichkeit zu echter Berufsberatung geboten sein.

Mädchen erhalten während der Schulzeit Ausbildung in Kinderpflege in den angeschlossenen Krippen und Kindergärten; ältere Schüler betreuen die jüngeren im Ganztagsbetrieb.

Auf der Schulfarm arbeiten ferner Gärtner, Tischler, Schlosser und andere Handwerker, die die Anlagen überwachen und die Schüler anlernen.

Die Schule als Produktionsschule sollte einen Schulgarten mit Tieren oder einem kleinen landwirtschaftlichen Betrieb mit "angegliederten Werkstätten" haben. Es ist jedoch statt der Werkstätten auch eine Kooperation mit kleinen benachbarten Betrieben möglich.

Die Arbeit für die Schüler muß jugendgemäß sein. Oestreich schlägt dafür folgenden Aufbau vor: "Zunächst bodennahe, dann werkbankhohe, dann saal- und feldweite, also spielverwandte, Abrundung, Ganzheit heischende, endlich 'Führerschaft' auslesende! So werden auch die Kulturstufen durchlaufen - ohne kanonischen Zwang!"⁴³⁾

"Produziert" wird im allgemeinen für den Schulbedarf.

Hat die Schule keine eigenen Werkstätten, so werden die Schüler an Nachmittagen jeweils gruppenweise in benachbarten Betrieben in die Grundelemente der jeweiligen Berufe eingeführt. Die Ausbildung ist als berufsorientierend zu verstehen. Aus "Hand- und Geistesarbeit" sollen so die Bildungswerte erschlossen werden.

42) Oestreich VI, S.43.

43) Oestreich V, S.146.

die allmählich in "geregelte stundenweise" Arbeit überleitet. In der Grundschule wird ohne festen Stundenplan und vor allem ohne Drill gearbeitet.

Auch hier sind wieder die Grundzüge der Montessori-Methode erkennbar. Eine allmähliche Differenzierung läßt sich nach "Schnelligkeit des Erfassens" und "Zuverlässigkeit des Gedächtnisses" anbahnen. Auch eine Differenzierung in drei Gruppengemeinschaften wäre denkbar: "1. sprachlich-heimatkundlichen Gesamtunterricht; 2. Rechnen, Messen, räumliches Erfassen; 3. Körper und Kunst, Beeindruckung und Auswirkung".⁴⁰⁾

Etwa nach vier Grundschuljahren, je nach Entwicklung, beurteilen Lehrer und Eltern mit Hilfe "psychologischer Bestätigungsmethoden" die Schüler nach "Art und Grad ihrer Interessenrichtung und Leistungsfähigkeit".⁴¹⁾ Danach erfolgt eine probeweise und stets revidierbare Einstufung in "Temposchüler" und "Normalschüler". Die Differenzierung sieht dann so aus:

<u>Temposchüler</u>	<u>Normalschüler</u>
- 3 Tage Kernunterricht	- 5 Tage Kernunterricht
- 9 Wochenstunden Unterr. Deutsch, Heimatkunde, Rechnen, Zeichnen	- 15 Wochenstunden Unterr. Deutsch, Heimatkunde, Rechnen, Zeichnen
- 4 Wochenstunden frei für Sport oder geistige Arbeit	- _____
- 4 Wochenstunden Kurs- unterricht	- 4 Wochenstunden Kurs- unterricht

Um "Begabungs- oder Nichtbegabungsrichtung" feststellen zu können, muß jeder Schüler der 5. Klasse für den Kursunterricht ein zweistündiges Fach aus dem Bereich "Fremdsprachenunterricht" und "Raumanschauungslehre" wählen. Nach einem Jahr der Erprobung verläßt der Schüler bei auftretenden Schwierigkeiten dieses Fach und wählt dafür ein anderes. Die Versetzung in die nächsthöhere Klasse wird getrennt nach Kern- und Kursunterricht (Gruppierung nach Fachintelligenz) vorgenommen. Ab dem 7. Schuljahr erfolgt eine Erweiterung des Minimalunterrichts um einige Fächer; weitere Fächer kommen noch auf der 8. und 9. Jahrgangsstufe dazu.

40) Oestreich VI, S.41.

41) Ebenda, S.41.

eine besondere Vertiefung des Stoffes geschieht im Kursunterricht, der als Kannunterricht zu verstehen ist. "Die Teilung in M u ß - und K a n n unterrichtet hat auch als solche erzieherischen Einfluß. Der für alle Schüler verbindliche zentrale Kernunterricht besitzt einen Disziplinierungswert, er gibt Straffheit, gewöhnt durch die Gemeinsamkeit an Ordnung; die Kurse beruhen auf Spontaneität, wirken wie federnde Antriebe, Ordnung u n d Freiheit, keines von beiden kann allein bestehen!"⁴²⁾

Die Gruppierungsmöglichkeiten lassen die verschiedensten Fachkombinationen zu. Zum Ende des 10. Schuljahres wird sich dann ein eindeutiges Profil für jeden Schüler ergeben und somit erst die Möglichkeit zu echter Berufsberatung geboten sein.

Mädchen erhalten während der Schulzeit Ausbildung in Kinderpflege in den angeschlossenen Krippen und Kindergärten; ältere Schüler betreuen die jüngeren im Ganztagsbetrieb.

Auf der Schulfarm arbeiten ferner Gärtner, Tischler, Schlosser und andere Handwerker, die die Anlagen überwachen und die Schüler anlernen.

Die Schule als Produktionsschule sollte einen Schulgarten mit Tieren oder einem kleinen landwirtschaftlichen Betrieb mit "angegliederten Werkstätten" haben. Es ist jedoch statt der Werkstätten auch eine Kooperation mit kleinen benachbarten Betrieben möglich.

Die Arbeit für die Schüler muß jugendgemäß sein. Oestreich schlägt dafür folgenden Aufbau vor: "Zunächst bodennahe, dann werkbankhohe, dann saal- und feldweite, also spielverwandte, Abrundung, Ganzheit heischende, endlich 'Führerschaft' auslesende! So werden auch die Kulturstufen durchlaufen - ohne kanonischen Zwang!"⁴³⁾

"Produziert" wird im allgemeinen für den Schulbedarf.

Hat die Schule keine eigenen Werkstätten, so werden die Schüler an Nachmittagen jeweils gruppenweise in benachbarten Betrieben in die Grundelemente der jeweiligen Berufe eingeführt. Die Ausbildung ist als berufsorientierend zu verstehen. Aus "Hand- und Geistesarbeit" sollen so die Bildungswerte erschlossen werden.

42) Oestreich VI, S.43.

43) Oestreich V, S.146.

"Aber wir wollen auch aus der Fülle vieler Lebensstoffe und aus der Intensität (Zeitdauer und Tempo) nutzbringender Arbeit die charakterbildenden und erkenntnismäßigen Werte herausholen".⁴⁴⁾

Nach Abschluß der 10. Klasse wird es sich zeigen, welchen Weg der Schüler weiter einschlagen soll: Eine wissenschaftliche, technische oder praktische Ausbildung. Nicht jede Einheitsschule wird alle Zweige anbieten können. Auf dem Lande wären deshalb Internate günstig.

Im Rahmen der "Berufsschule" sind grundsätzlich alle Ausbildungsmöglichkeiten ⁴⁵⁾ gegeben; selbst die Durchlässigkeit von der "mittleren" Ausbildung zum fachgebundenen Hochschulstudium ist geschaffen. Andererseits ist für die Oberschüler aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen in der Produktionsschule ein Wechsel in praktische Berufe ohne Schwierigkeiten möglich. "Die Zukunftsschule soll überhaupt die zu frühzeitig und die verbindungslose Zerteilung der Menschen in 'Theoretiker' und 'Praktiker' oder 'geistige' und 'Handarbeiter' nicht aufkommen lassen. Keins ohne das andere".⁴⁶⁾

Für den Oberschüler gibt es nach den etwa zwei Jahren auf dieser Stufe keine Reifeprüfung. Über die Eignung zum Hochschulstudium entscheidet das Lehrerurteil. Die Zulassung zum Hochschulstudium möchte Oestreich so geregelt wissen: "Die Zulassung zur Hochschule erfolgt ohne Rücksicht auf Besitz, Konfession, Geschlecht, Nationalität und Schulbildung nach dem Ergebnis einer Aufnahmeprüfung, die auf Grund eines 'Oberstufenzeugnisses'⁴⁷⁾ erlassen werden kann. Den Ungeeigneten scheiden die Forderungen des Lehrgegenstandes von selbst aus. Vorlesungs- und Übungshonoreare werden nicht erhoben".⁴⁸⁾ Ebenso wie das Studium an den Hochschulen ist der Besuch der Einheitsschule generell frei, denn "Schulgeld und Einheitsschule sind einander völlig ausschließende Begriffe".⁴⁹⁾

Zusammenfassend können wir feststellen, daß dieser Entwurf einer Einheitsschule durch drei wesentliche Merkmale gekennzeichnet ist: Wahlfreiheit, Individualisierung und Anpassung an das Leben.

44) Oestreich VI, S.44.

45) Vgl. dazu Darstellung 16.

46) Oestreich VI, S.46.

47) Darunter ist die vom Lehrer ausgestellte Eignungsbestätigung zu verstehen.

48) Oestreich III, S.36.

49) Oestreich VI, S.31.

Paul Oestreich ist überzeugt, daß die Einheitsschule durch die ihr eigenen Arbeitsformen, die "Pensen", wie sie die dreigliedrigen Schulen leisten müssen, sogar noch stärker vertiefend und umfassender erfüllen kann und somit dem Schüler selbst bei einem Schulwechsel keinesfalls ein Nachteil entstehen würde.

"Die neue Schule würde durch die getrennten Versetzungen im Minimalunterricht und in den Wahlkursen die jetzt bestehende fürchterliche Verkettung einer Reihe von Zwangsfächern durchbrechen. Das wäre eine Befreiung für viele jetzt sehr unglückliche Schülerekruten von 'einseitiger' N i c h t begabung".⁵⁰⁾

Besonders betreuend und eher leistungsmotivierend wirke sich die Abwahl von "Mankofächern" und der Wegfall von Prüfungen aus.

Den Befürwortern der Einheitsschule und Oestreich im besonderen wird der Vorwurf der beabsichtigten Nivellierung von Leistungen, des "Brechens von Spitzenleistungen" gemacht. Oestreich tritt diesem Argument entschieden entgegen, wenn er sagt: " Keine einzige Schule ist eine Schule der großen Geister; es gibt einfach keinen Weg, auf dem man den b e d e u t e n d e n Menschen sicher auslesen kann, der muß sich in letzter Linie selber auslesen; man schaffe nur hinreichende Möglichkeiten zum Beschreiten aller Bildungswege und Aneignen aller Bildungsmittel, dann wird er sich auch durchfechten".⁵¹⁾

Diese Möglichkeiten sieht Paul Oestreich in seinem Schulmodell wesentlich effizienter gegeben als in anderen Schulsystemen, in denen die "Spannung zwischen der Schulstarrheit und dem Veranlagungsreichtum, zwischen den Schulforderungen und den Lebensansprüchen"⁵²⁾ ein erschreckendes Ausmaß angenommen hat.

Oestreich spricht im Rahmen seiner Reformpläne aber nicht nur eine strukturelle Veränderung der Schule an, sondern nimmt neben Hinweisen zum Inhalt vor allem auch zu organisatorischen Fragen Stellung. Wir wenden uns deshalb im folgenden noch einzelnen Reformvorschlägen zu, die er im Rahmen seines Gesamtschulentwurfes gibt.

50) Oestreich VI, S.45.

51) Oestreich III, S.42.

52) Oestreich VIII, S.222.

In seinen Reformplänen und Aufrufen fordert Paul Oestreich immer wieder die Einrichtung von Versuchsschulen, denn die "allgemeine Schulorganisation muß notwendigerweise stets hinter den Zeitideen und -bedürfnissen herhumpeln. Nur Versuchsschulen können Schritt halten, sie müssen den Vortrupp der Gesamtschulreform abgeben, ohne welche kein neues aufsteigendes Volksleben sich durchsetzen wird".⁵³⁾ Er denkt zunächst an eine "Elastisierung" der Oberstufe als Beginn einer schrittweisen Reform. Dabei können durch das Kurs-system und die Wahlfreiheit die verschiedenen Zweige der Oberschule (Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule) integriert werden. So sind die Fremdsprachen und zum Teil auch die Naturwissenschaften im Wahlbereich und unterliegen somit nicht der Versetzung nach Jahrgangsstufen. Die Wochenstundenrichtzahl beträgt für den Kern-(Pflicht)unterricht 18 Stunden. Weitere Stunden verwendet der Schüler für den Wahlbereich; mehr als 36 Stunden sollten nicht belegt werden. Mit Entschiedenheit wendet Oestreich sich gegen die in den Schulen üblichen Prüfungen, die primär dazu angetan sind, die Schüler unter Druck zu setzen. "Reglementiert nicht, befreit, löst aus! Aber dazu müßt ihr es vertragen, daß der Lack repräsentativer 'Prüfungsleistungen' ausbleibt. Sicher gibt das selbständigere Menschen, auch wenn sie weniger Wissensballast ... mitschleppen".⁵⁴⁾

Nachdem nach Auffassung der Schulreformer das Erlernen von Fremdsprachen keinen formalen sondern einen praktischen Zweck verfolgt, ist der Zugang zur Hochschule nicht von einer bestimmten Zahl erlernter Fremdsprachen abhängig. Es ist anzunehmen, daß jeder Schüler Englisch (1. Fremdsprache) gewählt hat. Ist das jedoch nicht der Fall, so kann er sich trotzdem einem technischen, naturwissenschaftlichen oder etwa künstlerischem Studium zuwenden und sich an der Hochschule in dort angebotenen Sprachkursen, die nach der Berlitz-Methode arbeiten, die erforderlichen Kenntnisse erwerben.

53) Oestreich VI, S.4.

54) Oestreich VIII, S.222.

Oestreich spricht sich ferner gegen "Pflicht-Hausaufgaben" aus. "Die Lehrerschaft wird sich daran gewöhnen müssen, daß die Einprägungsarbeit größtenteils im Unterricht zu leisten ist ..."⁵⁵⁾ Hausaufgaben, so meint Oestreich, sind zur Vertiefung und Sicherung des Wissens nötig, doch nur solange der Unterricht in der wechselnden "Stundenhetze" stattfindet. "Sobald die Schule selber das Kind er'leben' ... läßt, nimmt sie auch diese Einübung in sich auf".⁵⁶⁾ Die Hetze läßt sich jedoch nur dann vermeiden, wenn die Schüler von morgens bis nachmittags in der Schule sind und ihnen "Speise-, Spiel- und Ruhegelegenheiten und -zeiten"⁵⁷⁾ geboten werden. "Elastische Einheitsschulen" müssen deshalb als Ganztagsschulen konzipiert werden.

Weil keine Schulreform ohne "unermüdliche Aufklärungsarbeit" unter den Eltern möglich ist, setzt sich Oestreich im besonderen für die Einbeziehung der Eltern in das Schulleben ein und entwickelt dazu eine Reihe von Vorschlägen. Die maßgebliche Beteiligung der Eltern als "öffentlicher Faktor" am Schulleben setzt zunächst den Abbau des Mißtrauens zwischen Lehrern und Eltern voraus. In den Eltern ist des weiteren erst das Verständnis für die Bedeutung, die Probleme und die Aufgaben der Erziehung zu wecken. "Dies Verständnis muß durch aufklärende Agitation und Zusammenfassung der Elternschaft erst erzeugt werden, denn die ... Einheitsschule der Zukunft kann nur leben, wenn Zustimmung und Glauben der Elternschaft sie tragen! Versuchsschulen, besser Schulversuche, sind gut, weitschauende Schulräte ein Segen, aber die g a n z e Front kann vorrücken - und sich h a l t e n in Errungenem - nur dann, wenn die Massen begreifen, daß Wirtschafts- und Erziehungsreform nur miteinander möglich sind. Also ruft die Elternschaft auf, schafft ein Elternparlament, das lernend, helfend, beratend, fordernd als gewaltiger öffentlicher Faktor die Schulreform durchdrückt, die wir brauchen!"⁵⁸⁾

Oestreich fordert deshalb für jede Schule die Bildung eines Elternbeirates sowie auf Landesebene die Einrichtung eines Zentralelternparlamentes, das sich um die Lösung der an allen Schulen gleichen Probleme und Schwierigkeiten mit bemüht.

55) Oestreich VIII, S.221.

56) Oestreich VI, S.36.

57) Ebenda, S.36.

58) Oestreich, P.: Unabhängige Kulturpolitik, Entschiedene Schulreform, Heft 42, Leipzig/Wien 1924, S.63 f, im folg. zit. als Oestreich IX.

"Regierungen, Magistrate, Lehrerkollegien müssen sich endlich daran gewöhnen, die Eltern als einen gleichberechtigten Faktor im Erziehungsstaate anzusehen".⁵⁹⁾

Die Integration der Eltern in das schulische Erziehungsgeschehen und in die Mitverantwortung bedeutet natürlich mehr Arbeit und Engagement sowohl von seiten der Lehrer als auch vor allem von seiten der Eltern. Doch es soll ja in der Gesamtschule keine Scheinverantwortung und keine Pseudomitsprache sein wie das in der Regel an anderen Schulen der Fall ist. Dazu Oestreich: "Wie lügt die Zeit, wenn sie sich mit Elternbeiräten und Schülerausschüssen ausstaffiert, mit 'berufenen' und 'ernannten' Elternbeiräten, die des Schulleiters Wink dirigiert, mit 'Schülerausschüssen', die nur sagen dürfen, was ihnen erlaubt wird, denen gegenüber ängstlich der amtliche 'Machtbereich' gewahrt wird!"⁶⁰⁾

Um ein neues Lehrer-Schüler-Eltern-Verhältnis zu schaffen, wie es die "elastische Einheitsschule" aufgrund ihrer Zielsetzung erfordert, muß die Schule zur offenen Schule für die Eltern werden. Oestreich weist in diesem Zusammenhang auf die amerikanischen Schulen als bestes Beispiel für die Voraussetzung zu kooperativer Arbeit zwischen Schule und Elternhaus hin. Für die "elastische Einheitsschule" wünscht er sich eine ähnliche Situation: "Es wäre so herrlich, wenn durch 'Unruhe' innere Ruhe einzöge, wenn die Kinder gleichmütig oder froh jeden Besuch hinnehmen, sich an Sicherheit gegenüber wechselnden Umgebungen gewöhnten. Die Angst vor Vater, Mutter ... muß ebenfalls so überwunden werden".⁶¹⁾

Der Lehrer könnte auf diese Weise "Brücken zwischen Haus und Schule schlagen" und in den Eltern nicht nur mehr Verständnis für das eigene Kind sondern für allgemeine pädagogische und schulische Probleme wecken. Wer von vornherein Unbelehrbarkeit der Eltern unterstellt, gelangt nie in eine andere Zeit".⁶²⁾ Wenn man von den Elternbeiräten sagt, sie hätten sich nicht bewährt und wenn man dabei ihr mangelndes Interesse kritisiert,

59) Oestreich IX, S.66.

60) Ebenda, S.39.

61) Ebenda, S.51.

62) Ebenda, S.51f.

so ist das nach Meinung Oestreichs "ein Kapital elementarster Pädagogik: Wer nicht mittun darf, wird gleichgültig!"⁶³⁾ Er fordert deshalb nachdrücklich die Einbeziehung der Eltern in das Schulgeschehen und pflichtet Kerschensteiner bei, wenn dieser sagt: "Die neue Schule wird nicht ohne Mitwirkung der Eltern, der Laien überhaupt!"⁶⁴⁾

Auch für die Schüler fordert Oestreich mehr Mitsprache und vor allem in den Schülerausschüssen mehr Recht. Die Jugend, so meint er, ist ernst zu nehmen und die "verselbständigende Arbeit der Schülerschaft"⁶⁵⁾ verlangt mehr Freiraum. Allerdings wendet sich Oestreich gegen Schüler- und Schulstreiks, von denen er sagt, daß dabei nur Erwachsene die Schüler zu mobilisieren versuchen: " ... der Schülerstreik muß in allen Schulstreitigkeiten das letzte, aber auch das allerletzte Mittel sein".⁶⁶⁾

Ein elastisches, demokratisches Schulsystem bedarf einer entsprechenden Schulverwaltung. Paul Oestreich tritt deshalb für die Demokratisierung der Schulverwaltung ein. So soll der Direktor der Schule vom Kollegium gewählt werden. Seine Amtszeit ist befristet, seine Funktion ist die eines Exekutivbeamten. Die Lehrerkonferenz⁶⁷⁾ beschließt in allen inneren Angelegenheiten der Schule. Für die kommunalen und staatlichen Schulbehörden schlägt Oestreich sogenannte gewählte Lehrerkammern vor, die ihrerseits wiederum die Mitglieder der "Provinzialschulkollegien", der ministeriellen und der Disziplinarbehörden wählen. Von entscheidender Bedeutung ist dabei folgender Hinweis: "Über alle didaktischen, methodischen, pädagogischen Fragen wird durch Diskussion eine E i n i g u n g erzielt, nicht eine Verordnung dekretiert".⁶⁸⁾

Die Reformvorschläge Oestreichs wären unvollkommen, würden sie nicht auch den "neuen Lehrer" mit einbeziehen. Oestreich ist sich bewußt, daß die "Hauptschwierigkeit" im Werden der elastischen Einheitsschule in der "Auffindung" geeigneter Lehrer und

63) Oestreich IX, S.51.

64) Zit. nach Oestreich IX, S.51.

65) Oestreich VI, S.20.

66) Oestreich IX, S.112.

67) Vgl. Oestreich IX, S.32 f.

68) Oestreich IX, S.34.

Erzieher liegt.

"Die Einheitsschule, die ohne Einheit des Lehrerstandes nicht konsequent gedacht werden kann",⁶⁹⁾ erfordert auch eine "gleiche Bewertung" aller Lehrenden. Damit verschwinde dann auch der aus der "Stoff- statt Menschenpädagogik entsprossene"⁷⁰⁾ Ehrgeiz, nur "oben" unterrichten zu wollen.

Die Lehrerbildung, so fordert Oestreich, müsse sich auf die Produktionsschule einstellen. Für den Junglehrer schlägt er vor, "ein Jahr lang in gewerblichen Betrieben (Landwirtschaft, Gärtnerei, Handwerk, Industrie, Transport usw.) produktiv, also unmittelbar ... zu arbeiten, damit er Lebenserfahrung und Wirtschaftskennntnis gewinne. Ohne das endigt alle 'Arbeitsschule' bestenfalls in 'lebendiger' Literatur und spielerischer Bastellei".⁷¹⁾

Nicht nur eine andere Ausbildung ist für den Lehrer der elastischen Einheitsschule nötig, sondern auch größeres persönliches Engagement, besonders dann, wenn es sich um Schulversuche handelt. Oestreich stellt sich die "neuen Lehrer" so vor: "Sie müssen gesund, humorvoll, elastisch, ohne Autoritätsanspruch, also Menschen von beispielloser Hingabe und Persönlichkeitskraft sein. Man kann also nicht mehr Lehrer werden, weil da die Anstellungsaussichten gut sind. Diese Menschen müssen sich den Kultursinn dieser Erziehungsweise restlos zu eigen machen: 'Fachegoismus' aller Art muß verpönt sein, so sehr Fachbegeisterung obwalten soll ..."⁷²⁾

Der "Lehrer der Zukunftsschule" muß sich aber auch kontinuierlich weiterbilden, und das nicht nur auf pädagogischem und wissenschaftlichem Gebiet, sondern vor allem auch im Wirtschaftsbereich. Dazu sollte er "hin und wieder Urlaub erhalten, um wieder einmal eine Zeitlang ganz Welt- und Lebenskonsument zu werden, daß er kein Schulmeister werde".⁷³⁾

Die Reformpläne Paul Oestreichs, die wir anhand seiner Entwürfe für eine "elastische Einheitsschule" aufzuzeigen versucht haben, sind vor rund einem halben Jahrhundert aufgestellt worden.

69) Oestreich, Paul: Die freie studentische Produktionsgemeinschaft als Vorstufe der Einheitsschule, Berlin 1920, S.34.

70) Oestreich VI, S.20.

71) Oestreich V, S.254.

72) Oestreich IX, S.19.

73) Ebenda, S.19.

Sie entstammen einer Zeit, in der, genauso wie heute, viel von Reformen gesprochen worden ist, in der sich Pädagogen und Lehrerverbände um eine notwendige Veränderung des Schulsystems bemüht haben. Mit dem Ruf nach Reform war aber auch der verständliche Wunsch nach unmittelbarer Verwirklichung der Reformpläne verbunden: "Wollte doch aus dem 'Reformrausch', dem Reformgeschwätz derer, die nur Zeit und Vorteile gewinnen wollen, endlich die gewaltig ... ändernde Tat werden! ... Schulexperimente, her damit".⁷⁴⁾

Doch die Tat hat auf sich warten lassen.

3. Wiederkehr von Elementen der "elastischen Einheitsschule" Paul Oestreichs in der Gesamtschulplanung der Bundesrepublik Deutschland

Anders als um 1920 haben die Reformpläne der Gegenwart in unserem Schulsystem bereits Gestalt angenommen, wenn auch vorerst nur in Form von Versuchen. Doch gerade um die Einrichtung von Schulversuchen hat sich Paul Oestreich bemüht - vergeblich, wie wir wissen. In ihnen hätte "unter normalen Umständen" erprobt werden sollen, ob nicht in einem gesamtschulartigen Schulsystem das Gleiche an Kenntnissen und Können bei veränderter Fächerzahl und Fächerkombination sowie bei verändertem Lernstoff erreicht werden könnte, wie in einem gegliederten Schulsystem

74) Oestreich III, S.71.

Die Gründe für die Notwendigkeit einer Reform des gegliederten Schulwesens sind damals keine anderen gewesen als heute: Unbefriedigende Förderung von Begabungen, zu frühe Selektion in weiterführende Bildungseinrichtungen, Mangel an Ganztagschulen und ungenügende vorschulische Einrichtungen, um nur einige Probleme zu nennen. Aber nicht nur die Mängel im Bildungswesen von damals sind denen des Bildungswesens von heute ähnlich: Auch die Reformvorschläge, die Paul Oestreich in seinen Entwürfen zur "elastischen Einheitsschule" entwickelt hat, finden sich in der Gesamtschulplanung unserer Tage wieder.

Wir haben die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen und auch die Reformpläne Paul Oestreichts für eine "elastische Einheitsschule" vorgestellt. Im folgenden soll nun versucht werden, die Wiederkehr von Elementen der "elastischen Einheitsschule" Paul Oestreichts in der Gesamtschulplanung der BRD an einigen Beispielen aufzuzeigen.

Wenn auch Paul Oestreich für manche Gegebenheiten andere, für unser heutiges Sprachempfinden fremd klingende Bezeichnungen gewählt hat, so können wir jedoch aufgrund eines umfangreichen Quellenstudiums feststellen, daß es sich in diesen Fällen um die gleichen Erscheinungsformen handelt, wie sie uns heute begegnen.

3. 1. Name und Begriff

Wenn wir auch den Terminus Gesamtschule bei Oestreich und Kawerau 1921 finden, so taucht er doch bereits zu früherer Zeit in der pädagogischen Literatur auf, nämlich bei Ellen Key in ihrem 1908 in Berlin erschienenen Buch "Das Jahrhundert des Kindes".

Sie sagt darin: "Ich habe ... immer aufs wärmste den Gedanken gehegt, daß die Schule keine Knaben-, keine Mädchen-, keine Elementar- und keine Volksschule sein soll, sondern eine wirkliche Gesamtschule, wo das eine und das andere Geschlecht, die Kinder der einen sowie der anderen Gesellschaftsklasse das gegenseitige Vertrauen, die gegenseitige Achtung, das gegenseitige Verständnis lernten, das dann ihr segenreiches Zusammenarbeiten in der Familie und im Staate ermöglichen soll ... Aus diesem Gesichtspunkt ist die Gesamtschule viel mehr als eine pädagogische Frage: sie ist eine Lebensfrage der Gesellschaft".¹⁾

Wir finden die Weiterführung dieser Idee bei Paul Oestreich und dem Bund Entschiedener Schulreformer, die gleich Ellen Key, die Gesamtschule als "Gärungsstoff" verstanden wissen wollen, der nach und nach den ganzen Teig durchsäuern würde".²⁾

Paul Oestreich spricht sowohl von "elastischer Einheitsschule" als auch von Gesamtschule³⁾ und versteht darunter ein horizontal gegliedertes Schulsystem, in dem nicht mehr nach einzelnen Schultypen unterschieden wird. "Elastisierung verlangt: Alle Schultypen verschwinden in e i n e r Schule!"⁴⁾ Die Gesamtschule Oestreichs versteht sich, wie auch unsere Gesamtschule heute, als eine durch fachspezifische Leistungs- und Wahldifferenzierung gekennzeichnete integrierte und differenzierte Gesamtschule, die eine räumliche, organisatorische, pädagogische und didaktische Einheit bildet. Während wir heute jedoch meist von einer Gesamtschule als integrierter Schule der Sekundarstufe I und II sprechen, schließt Paul Oestreich die Erweiterung zur Grundschule und zum Kindergarten mit ein. Eine räumliche Trennung einzelner "Stränge", wie beispielsweise der wissenschaftlichen Berufsschule (Oberschule) ist nach Oestreich möglich, da vor allem auf dem Lande nicht jeder kleinere Ort eine voll ausgebaute Bezirkseinheitsschule besitzen kann. Auch nach dem BRD-Modell ist eine gesonderte Sekundarstufe II möglich.

Wir können also feststellen, daß die Gesamtschule Paul Oestreichs sowohl dem Namen als auch der begrifflichen Fassung

1) Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1908, S.228 f.

2) Ebenda, S.229.

3) Vgl. Oestreich VI, S.29.

4) Oestreich V, S.236.

nach mit der Gesamtschule der BRD identisch ist.

3. 2. Ziele und Aufgaben der Schule

Auch in der Zielsetzung der Gesamtschule finden wir Parallelen zwischen den Vorstellungen Paul Oestreichs und denen des Deutschen Bildungsrates. So ist das Hauptziel beider Reformpläne der Aufbau eines einheitlichen Bildungswesens, das unter Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten das Recht des einzelnen auf Entfaltung und Förderung seiner Anlagen gewährleistet. Die neue Schule muß den einzelnen zur selbstverantwortlichen Gestaltung seines persönlichen, sozialen und beruflichen Lebens befähigen. Paul Oestreich formuliert das Ziel der Gesamtschule so: "Die 'neue Schule' muß also den jungen Menschen in produktivem und allmählich immer stärker selbstverantwortlichem Tun gelangen lassen zu seiner vollen Entfaltung, durch Selbstentdeckung, Selbstzucht, Selbstauslese, so schließlich zu seinem 'Beruf' ".¹⁾ Art und Umfang der Reformen müssen in ihrer Zielsetzung demnach den Grundrechten des einzelnen, den anerkannten Grundwerten in der Gesellschaft und auch den Anforderungen einer durch Wissenschaft bestimmten Kultur Rechnung tragen. Der Schule erwächst daraus die Aufgabe, durch ihre Struktur, ihre Inhalte und ihre Organisationsformen für alle die gleichen Bildungschancen zu gewährleisten und den einzelnen entsprechend seinen Voraussetzungen individuell bestmöglich zu fördern. Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit schließen sich damit in der Gesamtschule ebenso wenig aus wie Einheitlichkeit

1) Oestreich, Paul: Zur Produktionsschule, Entschiedene Schulreform III, 2.Aufl., Berlin 1921, S.9.

und Differenzierung, sie werden vielmehr zu einander bedingenden Faktoren. "Nicht Verminderung des Wissens, sondern Auslese der Geeigneten durch Verbreitung (und Verbreiterung) des Wissens. Nicht Opferung der Differenzierung, nicht Nivellierung, nicht Senkung, sondern richtige Sonderung nach der einzelmenschlichen Begabung für alle, nicht für einzelne ... "2)

Inwieweit diese Ziele und Forderungen in der Gesamtschule verwirklicht werden können, läßt sich durch ein Reformmodell allein nicht sagen. Es bedarf dazu der praktischen Erprobung. Deshalb wird heute in der BRD das vom Deutschen Bildungsrat entworfene Experimentalprogramm für Gesamtschulen in einem breit angelegten Versuchsprogramm erprobt. Es handelt sich dabei um "offene Modelle", die sich den Erfordernissen der Zeit entsprechend modifizieren lassen.

Paul Oestreich setzte sich ebenfalls, wie wir wiederholt aufgezeigt haben, zu seiner Zeit mit Entschiedenheit für die Durchführung von Schulversuchen zur Erprobung der "elastischen Einheitsschule" ein. Dabei betonte er im besonderen die Bedeutung von Schulversuchen für den Prozeß einer ständigen Schulreform. "Lebendigen Wert aber wird immer nur diejenige Schule haben, die aus der sozialen und seelischen Struktur der Zeit heraus fortlaufend sich erzeugt".³⁾

Auf der Reichsschulkonferenz von 1920 wurde sogar ein Antrag zur Schaffung eines Versuchsschulenfonds gestellt, damit "für bedeutsame Erzieherpersönlichkeiten und neue Auffassungen von der Schule die Möglichkeit der praktischen Erprobung bestehe".⁴⁾ Doch es kam nicht zur Errichtung von Versuchs-Gesamtschulen und die von Paul Oestreich entworfenen Pläne konnten sich somit nicht in die Praxis umsetzen lassen.

2) Oestreich III, S.71.

3) Oestreich, P.: Die freie studentische Produktionsschule, a.a.O., S.33.

4) Oestreich III, S.47.

3. 3. Strukturmerkmale

Die dreigliedrige, die "alte" Schule differenziert zu einem Zeitpunkt, zu dem noch nicht alle Schüler ihre Lernvoraussetzungen voll entwickeln konnten. Zudem erfolgt die Einstufung in weiterführende Schulen nach der in bestimmten Fächern erbrachten Leistung, also nach einer erteilten Note, ungeachtet der Tatsache, daß bei der Beurteilung der Lernfähigkeit eines Schülers vor allem auch die Lernvoraussetzungen mit zu berücksichtigen sind, die zu den Leistungen geführt haben. Daraus schließen wir, daß effektive Differenzierung auch Verbesserung der Lernbedingungen für den Schüler implizieren muß. Das dreigliedrige Schulwesen hat aber noch andere Nachteile. Es läßt nicht nur die erforderliche Flexibilität und Durchlässigkeit vermissen, sondern repräsentiert auch bis zu einem gewissen Grad die soziale Struktur der Bevölkerung.

In der Gesamtschule soll das anders, soll das besser sein. Paul Oestreich spricht von der "Auflösung der starren Vielgliedrigkeit in die Fülle elastischer Einheit"¹⁾ und nach den Empfehlungen der Bildungskommission "kann die Gesamtschule eine größere Vielzahl von Fähigkeiten und Interessen berücksichtigen und auf eine größere Mannigfaltigkeit gesellschaftlicher Ansprüche eingehen".²⁾

Dazu muß die Gesamtschule eine andere Struktur aufweisen. "Die Gesamtschule ist horizontal gegliedert"³⁾ sagt Paul Oestreich und entwirft einen Differenzierungsmodus, der dem unserer Gesamtschulen in der Grundidee gleicht, denn er schlägt ebenfalls ein Kern-Kurssystem mit fachspezifischer Leistungsdifferenzierung vor. "Die Schule muß allenthalben dieselbe im Kern, verschieden reich im Geranke, verschieden hoch im Stockwerk, sein".⁴⁾

Der Übergang von der Grundschule in die Mittelstufe, die uns

1) Oestreich VI, S.14.

2) Empfehlung Gesamtschulen, S.23.

3) Oestreich VI, S.29.

4) Oestreich Paul: Menschenbildung, a.a.O., S.27.

zusammen mit der Oberstufe zum Vergleich dient, soll nach Oestreich "fließend" erfolgen, da sich zu diesem Zeitpunkt noch keine eindeutigen Aussagen über die Begabung des Schülers treffen lassen.

Während Paul Oestreich im Rahmen seiner Entwürfe für die "elastische Einheitsschule" auch Vorstellungen zur Grund- und Vorschule entwickelt, weil seiner Auffassung nach eine Reform ohne Einbeziehung der Grund- und Vorschule keine Wirkung hat, äußert sich die Bildungskommission nur ganz knapp und allgemein dazu: "Die Zielsetzungen der Gesamtschule müssen, wenn sie konsequent verfolgt werden, zu einer Reform des Unterrichts in der Grundschule und zur Einführung der Vorschulerziehung führen ... Die Reform der Mittelstufe und die Reform der Grundstufe des Schulwesens bedingen sich und können sich gegenseitig befruchten".⁵⁾

Mit der 5. Jahrgangsstufe setzt sowohl im Modell Oestreichs als auch in dem der BRD eine "probeweise, stets revidierbare"⁶⁾, graduelle Einstufung bzw. Auslese ein. Oestreich sieht in der 5. und zum Teil auch noch in der 6. Jahrgangsstufe eine Stufe der Erprobung, um "Begabungs- und Nichtbegabungsrichtung" des Schülers festzustellen, und zwar soll zunächst nach "sprachlicher" und "räumlicher" Begabungsrichtung unterschieden werden. Deshalb wählt jeder Schüler eine Fremdsprache (Englisch oder Latein) und dazu kommt als Fach aus der Anschauungslehre "Geometrie, praktisch begonnen, allmählich wissenschaftlich ausgewertet".⁷⁾ Schlägt Oestreich in seinem ersten Entwurf noch eine Einstufung in drei Stränge vor, so empfiehlt er im zweiten Entwurf eine Einstufung in zwei Züge, nämlich "Tempo"- und "Normalschüler".

In den Gesamtschulplänen der BRD finden wir als Parallele zu Oestreichs Erprobungsstufe im 5. und 6. Schülerjahrgang die Beobachtungs- oder Orientierungsstufe, die die gleiche Funktion zu übernehmen hat. Im Kursunterricht können auch eine Fremdsprache (Englisch) und Mathematik erteilt werden. Der Einstufung

5) Empfehlung Gesamtschulen, S.37.

6) Oestreich VI, S.41.

7) Ebenda, S.42.

Oestreichs in Stränge entspricht die Einstufung, wie sie an einigen Gesamtschulen der BRD praktiziert wird, in A-, B-, C-Kurse oder, wie das in Berlin der Fall ist, in F-, E-, G- und A-Kurse. Die Empfehlung Gesamtschulen tendiert, gleich Oestreich, nach zwei Differenzierungsstufen: "In vielen Fällen werden zwei Differenzierungsniveaus völlig ausreichen ..." ⁸⁾

Besondere Förderkurse sollen die von der Struktur her schon gegebene Durchlässigkeit, die möglichst lange erhalten bleiben soll, noch unterstützen.

Eine Versetzung erfolgt sowohl im Modell Oestreichs wie auch in dem der BRD im Minimal- bzw. Kernunterricht. Eine Versetzung im Neigungs- oder Kursunterricht bedeutet eine Umstufung. "In den Minimalklassen wird 'versetzt', getrennt davon in den Interessenkursen". ⁹⁾

Oestreich geht in seinen Vorstellungen noch weiter als das Experimentalprogramm. Während er nämlich für den Kursunterricht eine "langsame Gruppierung nach der Fachintelligenz statt nach dem Lebensalter" ¹⁰⁾ vorschlägt, also die Schüler jahrgangsübergreifend unterrichten läßt, bleibt in der BRD auf der Mittelstufe die Jahrgangsklasse erhalten, wenngleich eine Reihe von Befürwortern der Gesamtschule sich seit langem für die Regelung einsetzt, die Oestreich empfiehlt. In der BRD ist ein Unterrichten nach "Fachintelligenz" vorerst nur in sogenannten wahlfreien Arbeitsgemeinschaften möglich.

Die von Paul Oestreich in seinem Modell vorgeschlagenen Interessen- oder Neigungskurse werden, sofern sie der Schüler wählt, für ihn verbindlich. Damit entsprechen sie unseren Wahlpflichtkursen. Sowohl bei Oestreich als auch im Gesamtschulmodell der BRD setzt gegen Ende der Mittelstufe eine stärkere Wahldifferenzierung ein. Der Kern- oder Minimalunterricht wird zugunsten des Interessen- oder Wahlpflichtunterrichts reduziert. "Durch die Gruppenbildung sind vielerlei Kombinationen möglich. Jedes Kind, gleichviel welchen Geschlechts, wird neben dem Minimalunterricht in den Interessenkursen, in die es strebt, in denen

8) Empfehlung Gesamtschulen, S.42.

9) Oestreich VI, S.42.

10) Ebenda, S.42.

es sich als leistungsfähig erweist, und in den damit planvoll zu verbindenden Kursen festgehalten und ausgebildet. So kommt, wenn diese Schule bis zum 10.Schuljahr, dem vollendeten 16.Lebensjahr, also bis zur Erreichung der Pubertät, durchgeführt wird, ein deutliches Veranlagungsbild heraus, die Berufsberatung wird überhaupt erst möglich und nun auch zweckvoll".¹¹⁾ Oestreich spricht mit dem "Veranlagungsbild" das dem Schüler entsprechende Profil an, das die Schule durch die Mannigfaltigkeit der Kurse ermöglichen kann. Er weist dabei auf die Notwendigkeit einer eingehenden Beratung des Schülers durch Lehrer, Psychologen und Eltern¹²⁾ hin. Die Bildungskommission formuliert das so: "Vorbedingung für eine solche Wahldifferenzierung ist allerdings die Einrichtung einer Schulberatung..."¹³⁾

In Oesterichs Oberstufenmodell zur Gesamtschule sind bereits die unseren heutigen Bedürfnissen entsprechenden Anforderungen an eine weiterführende Bildungseinrichtung antizipiert: Die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in die "Berufsschule", also in die Gesamtschuloberstufe.

Nach dem 16. Lebensjahr bzw. der 10. Jahrgangsstufe wird die Entscheidung fallen, "ob ein junger Mensch sich nun einem bestimmten praktischen oder technischen Beruf oder 'wissenschaftlicher' Ausbildung zuwendet. Er tritt in die 'Berufsschule' ein, d.h. in einen Bildungsgang, der ihm, je nach der Art seiner bis dahin aufgedeckten Anlagen, jene, immer noch tastende und vielseitige, wissenschaftliche, technische oder künstlerische Ausbildung vermittelt ..." ¹⁴⁾

Im Experimentalprogramm für Gesamtschulen hingegen ist klar ausgesagt, daß das vorgeschlagene Modell "insofern nicht alle Merkmale einer Gesamtschule ..." aufweist, "als - mindestens noch für eine längere Zeit - nur ein Teil der Schüler von der Mittelstufe in die Oberstufe übergehen"¹⁵⁾ kann.

Nach Oesterichs Konzept treten aber alle Schüler in die differenzierte Berufsschule (Oberstufe der Gesamtschule) ein ¹⁶⁾;

11) Oestreich VI, S.43.

12) Oestreich geht davon aus, daß die Schule die Eltern stärker integriert.

13) Empfehlung Gesamtschulen S.45.

14) Oestreich VI, S.44.

15) Empfehlung Gesamtschulen, S.63.

16) Vgl. dazu Darstellung 16.

das ist nicht zuletzt deshalb möglich, weil Abschlußprüfungen nicht stattfinden und die Schule als Produktionsschule auf die Integration von allgemeinem und beruflichem Lernen eingestellt ist.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die jüngste Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur "Neuordnung der Sekundarstufe II", die "sowohl eine Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung als auch eine enge Kooperation von Staat und Wirtschaft"¹⁷⁾ vorschlägt. Es besteht kein Zweifel, daß sich Gesamtschulen für die Erprobung dieses Modells anbieten. Wir finden also auch hier die Parallele zu Paul Oestreichs Reformideen, wenn er sagt: "Wir gehen aus vom Menschen und von der Wirtschaft"¹⁸⁾ und dementsprechend die Integration von Lehrwerkstätten und Betrieben als "Lernorte" in das Gesamtschulsystem einbezieht, wie wir das bereits aufgezeigt haben. Der Vergleich wird noch deutlicher, wenn wir die Grundzüge der vom Bildungsrat neuerdings vorgeschlagenen Sekundarstufe II gegenüberstellen. In der Empfehlung heißt es:

- " - Alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II, sowohl die beruflichen wie die allgemeinen ..., werden in einem Angebots~~s~~ystem zusammengefaßt, das horizontal und vertikal durchlässig ist.
- Das Lernen ... geschieht an verschiedenen Lernorten, nicht nur in der Schule. Die Betriebe und Lehrwerkstätten sind ordentliche Lernorte. Die Bildungskommission tritt aus pädagogischen und fachlichen Gründen sowie aus Gründen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarfs für den Lernort Betrieb ein ...
- Das Bildungsangebot der Sekundarstufe II wird nach Bildungsgängen gegliedert ...
- Die Unterrichts- und Lernveranstaltungen der Sekundarstufe II werden grundsätzlich als Kurse angeboten ...

17) Krings, Hermann: Chancen eines Strukturwandels wahrnehmen, in: Süddeutsche Zeitung Nr. 98 vom 27./28.4.1974, S.10.

18) Oestreich III, S.110.

- Der Lernende wählt einen Schwerpunkt, der jeweils den Bezug auf ein Berufsfeld enthält. Das gilt auch für die studienbezogenen Schwerpunkte."¹⁹⁾

Sollten diese Vorschläge ebenfalls in das Experimentalprogramm aufgenommen werden, was anzunehmen ist, dann wäre damit ein erster Schritt zu einer "langfristigen Entwicklungsarbeit"²⁰⁾ getan.

Wesentlich erscheint uns an diesem Entwurf vor allem die angesprochene Durchlässigkeit. Auch Oestreich hat diesem Faktor bereits besondere Bedeutung beigemessen. Er sagt: "Stellten sich nun in diesen Jahren besondere Denkkraft, Gewecktheit, Erfinder- und Organisationsgabe heraus, so würde auch auf diesem Wege der Zugang zur Hochschule, sinngemäß zu besonderen Fachstudien, offenstehen. Während umgekehrt auch den Studierenden bzw. Oberschülern nach ihrer vielseitigen Schullaufbahn vorge-schlagener Art ein Umsatteln ins Praktische wenig Schwierigkeiten machen würde".²¹⁾

Im Oberstufenmodell der Gesamtschuleempfehlungen finden wir aber auch ohne den eben aufgezeigten integrativen Aspekt von allgemeiner und beruflicher Bildung Gedanken, wie sie schon von Paul Oestreich ausgesprochen wurden: Das ist die "hohe Wahldifferenzierung, die dem Schüler die Möglichkeit für eine selbständige und konzentrierte Arbeit in selbst bestimmten wissenschaftlichen Bereichen gewährt ..." und die Integration der "verschiedenen Formen des Gymnasiums"²²⁾ auf der Gesamtschuloberstufe.

Oestreich faßt seine Vorstellungen so zusammen: "Jede Bezirkseinheitsschule würde, zusammen mit der Oberstufe, alle jetzigen Typen höherer Schulen umschließen, sie würde jeder Begabungskombination heterogenster Fächer den Weg freilassen, denn Kurse würden natürlich auch für Griechisch, Lateinisch, Französisch, Russisch und andere Sprachen wissenschaftlich ... nach Bedarf eingerichtet werden".²³⁾

19) Krings, H., a.a.O., S.10.

20) Empfehlung Gesamtschulen, S.63.

21) Oestreich VI, S.46.

22) Empfehlung Gesamtschulen, S.63.

23) Oestreich VI, S.46.

Des weiteren sind nach dem Modell der BRD jahrgangsübergreifende Kurse möglich, wie sie Paul Oestreich schon für die Mittelstufe vorgesehen hat. Auch eine Aufteilung nach Semester im Hinblick auf die zeitliche Gliederung der Oberstufe finden wir sowohl in der BRD-Planung als auch schon bei Oestreich angesprochen.

In der Frage der Abschlüsse ist insofern kein Vergleich möglich, weil "im Rahmen des Experimentalprogramms ... nicht völlig neue Abschlüsse entwickelt werden"²⁴⁾ sollen und Paul Oestreich das "Berechtigungswesen" der Schulen und damit auch die herkömmliche Form der Abschlußprüfungen ablehnt. "Die Durchführung der Elastizität des Schulaufbaus, der Wahlfreiheit der Fächer, wird ... zur Wahlfreiheit und schließlich zur Aufhebung der Prüfungen führen, andererseits setzt sich eigentlich - soll sie unvershandelt sich gestalten - die Aufhebung der Prüfungen v o r a u s ." ²⁵⁾

3. 4. Unterrichtsprinzipien

Eine weitere Vergleichsebene bieten uns die für das Gesamtschulmodell Oestreichs und das der BRD grundsätzlich geltenden Prinzipien zur Gestaltung des Unterrichtsgeschehens.

So ist in beiden Modellen die Individualisierung des Lernens als besondere Stärke der Gesamtschule angesprochen. Das flexible Kurssystem erlaubt dem Schüler "die individuelle Zusammenstellung von Kursen"¹⁾, die seiner Eignung, seiner Entwicklung

24) Empfehlung Gesamtschulen, S.69.

25) Oestreich VI, S.18.

1) Empfehlung Gesamtschulen, S.23.

und seinem Interesse entsprechen. Doch nicht nur in den Kursfächern sondern auch im obligatorischen Minimal- bzw. Kernunterricht kann der Individualisierung durch "Kurse mit unterschiedlichen Schwerpunkten"²⁾ Rechnung getragen werden. In der Gesamtschule, so sagt Paul Oestreich zur Kurswahl, soll der Schüler "das für ihn passende Arbeitsgebiet ... selber ... herausfühlen und -finden."³⁾ An anderer Stelle meint er zur Schwerpunktbildung in den obligatorischen Fächern: "... an j e d e m Stoff ist Bildungsmöglichkeit für jeden und dazu gibt es für jeden noch besondere, für ihn i n d i v i d u e l l e Bildungswerte besitzende Stoffe".⁴⁾

Individualisierung des Lernens bedeutet nach dem Experimentalprogramm für die Gesamtschule auch, daß sie die "unterschiedliche Lerngeschwindigkeit", das unterschiedliche Motivationsbedürfnis und die unterschiedlichen "Verhaltens- und Arbeitsformen der Schüler berücksichtigt ..." ⁵⁾ Oestreich fordert sinngemäß für die Gesamtschule, daß sie "jedem s e i n e Eigenart, s e i n Tempo gönnt, ... alle Wesenheiten voll berücksichtigt ..." ⁶⁾

Fordern durch Fördern wollen Gesamtschulen in der BRD. In der Tat kommt dem Prinzip der Förderung jedes einzelnen in der neuen Schule eine besondere Bedeutung zu; denn es soll ja jeder seine "Chance" erhalten. So sagt denn auch der Deutsche Bildungsrat in seiner Empfehlung: "Den Förderkursen zum Ausgleich bestimmter Leistungsschwächen kommt in der gesamten Mittelstufe eine sehr wichtige Funktion zu, weil die Auslese durch Leistungs differenzierung nur dann flexibel und revidierbar bleiben wird, wenn den Eignungskursen jeweils Förderungskurse zugeordnet werden".⁷⁾ Desgleichen betont Paul Oestreich die Notwendigkeit der Förderung; er setzt sie für eine sinnvolle Differenzierung voraus: "Man kann trennen, wenn man Einrichtungen schafft, durch welche Entwicklungs s p ä t l i n g e auch weiterhin noch ohne Verlust von einer Abteilung zur anderen hinüberwechseln können".⁸⁾

2) Ebenda, S.23.

3) Oestreich VI, S.22.

4) Oestreich, P.: Menschenbildung, a.a.O., S.25.

5) Empfehlung Gesamtschulen, S.40 f.

6) Oestreich, P.: Menschenbildung, a.a.O., S.27

7) Empfehlung Gesamtschulen, S.36.

8) Oestreich VI, S.21.

Das soll sich in der Praxis jedoch nicht so auswirken, daß manche Schüler, die ohnehin nicht besonders leistungsstark sind, durch zuviele Kurse und Unterrichtsstunden überfordert werden und dadurch auf sie ein umso stärkerer Leistungsdruck ausgeübt wird. Im Gegenteil: Es gilt "... die Gesamtschule vor einem zu großen Leistungsdruck zu bewahren..."⁹⁾ Verhinderung von Leistungsdruck im Unterrichtsgeschehen wäre demnach ein weiteres Prinzip. Auch Oestreich ist dieser Meinung und stellt fest, daß Leistung auch "ohne Drill" möglich ist. Dazu, so sagt er, bedarf es jedoch einer frühzeitigen richtigen "... Einstellung darauf, daß nicht 'absolute' Leistungen anzustaunen, sondern die jedem einzelnen nach seinen Gaben zugänglichen und von ihm vollbrachten Höchstleistungen nach der Schwierigkeit der von ihm dabei zu überwindenden Hindernisse für wertvoll anzuerkennen sind".¹⁰⁾ Das setzt allerdings voraus, daß die Gesamtschule vom Druck der Nichtversetzung und vom Druck der Prüfungen, dem "Krebsschaden unserer Schulen", befreit ist und "interessierte Ruhe in die Schulstuben einziehen"¹¹⁾ kann.

Als besonders gesamtschulspezifisches Prinzip finden wir die Forderung nach der "Gleichwertigkeit der Lernziele" in den Modellen ausgesprochen. Konkrete Vorstellungen dazu werden allerdings weder im Experimentalprogramm noch bei Paul Oestreichs Entwurf entwickelt. Die Forderung aber steht im Raum. Sie ließe sich zweifelsohne durch Versuche verifizieren. Es müssen also Lehrgänge entwickelt werden, "die zu unterschiedlichen, aber unter bestimmten Gesichtspunkten gleichwertigen, Zielen führen".¹²⁾ Oestreich spricht dieses Problem im Zusammenhang mit den Fremdsprachen an, die im gegenwärtigen Schulsystem insofern eine dominierende Rolle spielen, weil nur über die pflichtgemäße Erlernung von Fremdsprachen der Weg zur Hochschule möglich wird. Die "sprachlichen Begabungen" sind deshalb nicht länger "einseitig zu bevorzugen".¹³⁾ Es sind deshalb, so folgert Oestreich, gleichwertige Alternativen zu entwickeln.

9) Empfehlung Gesamtschulen, S.41.

10) Oestreich, P.: Die freie studentische Produktionsgemeinschaft, a.a.O., S.10.

11) Oestreich VI, S.19.

12) Empfehlung Gesamtschulen, S.52.

13) Oestreich VI, S.42.

Neben dem Prinzip der Lebensnähe und Wissenschaftsorientiertheit des Unterrichts, das sowohl im Modell der BRD als auch in dem von Paul Oestreich gefordert wird, scheint uns für die Unterrichtsprojekte in der Gesamtschule die Berücksichtigung eines auf "Gemeinsamen Lernerfahrungen"¹⁴⁾ aufbauenden Fundamentums von Bedeutung. Paul Oestreich setzt den Aufbau des Unterrichtsstoffes nach einem, möglichst lange durchzuhaltenden Fundamentum für die Durchlässigkeit in der Gesamtschule voraus. Das geht schon aus der Unterrichtsplanung hervor, in der er für "denselben Stoff" des Schülers in einem höheren Leistungskurs vier Tage gegenüber sechs Tagen für den Schüler eines niederen Kurses ansetzt.¹⁵⁾ Eine Ausweitung des Fundamentums und "alle S p e z i a l kapitel ... fallen den Kursen zu".¹⁶⁾ Für das Experimentalprogramm der BRD stellt sich ebenfalls die Aufgabe, "die Inhalte des Unterrichts auf eine in Interessen und Fähigkeiten heterogene Gruppe von Schülern so abzustimmen, daß die Individualisierung des Unterrichts auf einem sicheren Fundament gemeinsamer Lernerfahrungen aufbauen kann".¹⁷⁾ Dabei sollen natürlich die Schüler weder über - noch unterfordert werden.

Die Mannigfaltigkeit der Lernbedingungen ist ein die Gesamtschule maßgebend bestimmendes Charakteristikum. Daß die Schüler in die Formen des Lernens eingeführt und auf die Besonderheiten der Unterrichtssituation an der Gesamtschule schrittweise vorbereitet werden müssen, klingt in den Gesamtschulplänen von früher und heute an. Im Plan des Bildungsrates wird besonders betont, daß "vor allem an den Einsatz technischer Medien, im besonderen von Lehrprogrammen, aber auch an die Erprobung unterschiedlicher Sozialformen des Unterrichts zu denken"¹⁸⁾ ist. Paul Oestreich entwickelt in seinem Gesamtschulentwurf gleichfalls Vorstellungen darüber, welche Aufgaben die "neue Schule" übernehmen muß und nennt u.a. "... auch die Einprägung und Sicherung der Bildungsgüter, indem sie die Kinder 'arbeiten' lehrt, sie mit den Mitteln und der Technik der Gedächtnisstärkung, der Arbeitsökonomie, der gegenseitigen Hilfe, später mit

14) Vgl. dazu Empfehlung Gesamtschule, S.50.

15) Vgl. dazu Oestreich VI, S.23.

16) Ebenda, S.25.

17) Empfehlung Gesamtschulen, S.50.

18) Ebenda, S.51.

hergestellt wird. Die Ausstrahlung der Schule in die Umgebung ist Oestreichs besonderes Anliegen. "Die Einheitsschule ist elastisch auch in der lokalen und regionalen Anpassung an Bedürfnisse und Traditionen. Sie faßt die am Orte befindlichen Bildungskräfte zusammen, um den gleichen Kern, aber mit verschieden reichem Rankenwerk."⁷⁾

Gesamtschulen lassen sich sowohl in den Städten als auch auf dem Lande einrichten, stellen wir weiter in unserem Vergleich fest. Während jedoch Paul Oestreich eine "Schulfarm" vorschlägt, äußert sich der Bildungsrat nur insoweit zu den baulichen Anlagen, als er die Größe und Ausgestaltung der Schule von der "pädagogischen Konzeption" abhängig macht.

Die Idee Paul Oestreichs von der "elastischen Einheitsschule" als zentraler Bildungsstätte des Ortes oder des Bezirkes finden wir wieder in den Gesamtschulplänen der BRD, die vom Ausbau der Gesamtschulen "zu zentralen Bildungsstätten" sprechen: "So empfiehlt es sich, das vollständige Gesamtschulzentrum, gegebenenfalls auch eine separate Oberstufe, etwa um eine öffentliche Bibliothek, eine Erziehungs- und Berufsberatungsstelle, eine Volkshochschule oder eine Berufsf fortbildungs- und -umschulungsstätte zu erweitern ..."⁸⁾ Auch Oestreich spricht im einzelnen von Volkshochschule und Umbildungsstätte.⁹⁾

Doch nicht nur Bildungsstätte soll die Gesamtschule werden, sondern vor allem auch soziale Kontaktstelle. Auch dazu gleichen sich die Vorstellungen. Oestreich formuliert es so: "Die Schule wird 'soziale Sammelstelle', sozialer Zentralpunkt des Bezirks, in ihr spielt sich sein geistiges, Erholungs-, Festleben ab ..."¹⁰⁾ Der Deutsche Bildungsrat äußert sich in gleichem Sinne, wenn er von den Gesamtschulen sagt: "Sie dienen vor allem als Kristallisationspunkte des vielfältigen sozialen Beziehungsgeflechts von Bildung, Geselligkeit, Erholung und Versorgung".¹¹⁾

Für den Bereich der inneren Organisation von Gesamtschulen finden wir in den Reformplänen unserer Tage ebenfalls Ideen, die bereits Paul Oestreich 1920 für seine Gesamtschule entwickelt hat. Er spricht von "möglichster Selbstverwaltung der Schule",¹²⁾

7) Oestreich VI, S.55.

8) Empfehlung Gesamtschulen, S.116.

9) Vgl. dazu Oestreich VI, S.55.

10) Oestreich V, S.127.

11) Empfehlung Gesamtschulen, S.116.

12) Oestreich VI, S.49.

von engster Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Schülern und Eltern, von der Wahl des Schulleiters durch das Kollegium, von der "Lehrerkonferenz" als Entscheidungsgremium der Schule. Parallel dazu spricht das Experimentalprogramm für Gesamtschulen von materieller Selbstverwaltung der Schule ..., von einer ständigen Kooperation zwischen den innerschulischen und außerschulischen Organen ... des Schulwesens;"¹³⁾ weiter wird dem Kollegium ein "Vorschlagsrecht für die Benennung der Leiter" und in der "Kollegialverfassung" weitgehende Entscheidungsbefugnis über die Schule eingeräumt.

Wir können ferner feststellen, daß sich Oestreichs Reformvorschläge für eine Gesamtschule auch in ihrer Aussage zur Schülervertretung, zur Belastung der Lehrer, zur notwendigen Information aller Beteiligten, in Sonderheit der Eltern, in den grundlegenden Punkten im Experimentalprogramm der BRD wiederfinden.

Oestreich erwähnt die "verselbständigende Arbeit der Schülerschaft"¹⁴⁾, der BRD Gesamtschulplan "das größere Maß an Selbständigkeit, das seine Auswirkung auf die Funktion der Schülervertretung haben"¹⁵⁾ muß.

Beide Gesamtschulentwürfe befürworten auch eine "angemessene" Entlastung des Lehrers an Gesamtschulen.

Die Vorschläge, die der BRD Gesamtschulplan zur Beteiligung der Eltern an der "materiellen Selbstverwaltung der Gesamtschule" nennt, entsprechen in allen wesentlichen Punkten denen von Paul Oestreich. So ist die Rede von "gegenseitigem Lernprozeß ... Informationen ... Hospitationen des Unterrichts ... Zusammenarbeit von Schullaufbahnberatung und Eltern ... Mitwirkung in der Ganztagschule".¹⁶⁾ Die Bedeutung der Elternarbeit als Öffentlichkeitsarbeit unterstreicht Oestreich ebenso wie der Deutsche Bildungsrat, wenn letzterer im Experimentalprogramm sagt: "Die Beteiligung der Eltern stellt sich also nicht nur als eine Frage der innerschulischen Organisation von Entscheidungsabläufen, sondern zugleich als Bestandteil des Wirkens der Gesamtschule in die Öffentlichkeit dar".¹⁷⁾

13) Empfehlung Gesamtschulen, S.116.

14) Oestreich VI, S.20.

15) Empfehlung Gesamtschulen, S.123.

16) Ebenda, S.125 f.

17) Ebenda, S.125.

Die Ziele der Gesamtschule lassen sich nur in einer Ganztagschule verwirklichen. Dieser Überzeugung sind sowohl Paul Oestreich als auch der Deutsche Bildungsrat in ihren Gesamtschulentwürfen. Die Differenzierung des Unterrichts, die Möglichkeiten für eine Vielfalt an Wahl- und Förderkursen, die Gegebenheiten zu künstlerischer, schöpferischer, sportlicher und spielerischer Betätigung und die Ausdehnung des sozialen Erfahrungsraumes bedürfen einer anderen Organisationsform als die herkömmlichen Schulen. Paul Oestreich sagt deshalb: "Dazu ist nötig, daß der Aufenthalt in der Bildungsanstalt vom Morgen bis in den Spätnachmittag, etwa bis 5 Uhr, dauert, daß in ihr Speise-, Spiel-, Ruhegelegenheiten und -zeiten vorgesehen werden, daß ein l ö s e n d e r , aber nicht - wie jetzt in der ständigen Beunruhigung durch Pausen, Turnsturm usw. - eine alle Nachteile verschiedener Einseitigkeiten h ä u f e n d e r Wechsel stattfindet. Die Schule muß das Spiel, die Erholung ... in sich aufnehmen ..." ¹⁸⁾ Oestreich schlägt dazu, wie auch der Bildungsrat, die 5-Tage-Woche vor und will gemeinsame Unterrichts-, Spiel-, Ruhe- und Essenszeiten über den Tag verteilt wissen. Für besonders positiv hält Oestreich, daß die sonst üblichen Hausaufgaben nun in der Ganztagsschule wegfallen und die Lehrer sich, weil sie ja nun mehr Ruhe und Zeit haben, auf eine bereits im Unterrichtsgeschehen oder in Arbeitsgemeinschaften stattfindende "Befestigung und Vertiefung des Wissens und Sicherung des Könnens" ¹⁹⁾ einstellen müssen. Auch das BRD-Gesamtschulprogramm schlägt für die Ganztagsschule "Übung, Vertiefung, Wiederholung des Lernstoffes in der Schule anstelle der üblichen Hausaufgaben" ²⁰⁾ vor. Beide Entwürfe lehnen auch die Hausaufgaben mit gleichen Argumenten ab: "Die Hausaufgaben der Schule sind so vieler Übel Beginn und Nährmutter: Not der Kinder und des zu dieser Arbeit weder Ruhe, noch Hilfe, noch überhaupt Verständnis bietenden Elternhauses, Auswirkung der sozialen Unterschiede ... die Verlockung zur Lüge für das leichtsinnige oder zur Aufgabenlösung unfähige Kind, die gemeinsame Lügenfront von Kind und Familienvertrauten gegen die Schule, das 'kameradschaftliche' Abschreibertum ..." ²¹⁾

18) Oestreich VI, S.36.

19) Ebenda, S.35.

20) Empfehlung Gesamtschulen, S.162.

21) Oestreich VI, S.35.

Diese von Paul Oestreich aufgezeichnete Situation hat bis heute nichts an Aktualität eingebüßt, wie wir der Aussage im Experimentalprogramm entnehmen können: "Die traditionelle Hausaufgabe stellt heute viele Schüler vor große Schwierigkeiten, weil sie bei der Erledigung der Aufgaben weitaus weniger Anregung, Unterstützung und Nachhilfe durch die Familie erhalten, als es von der Schule vorausgesetzt wird. Dies gilt besonders, aber keineswegs allein, für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten".²²⁾

Auf die besonderen Vorzüge der Ganztagschule soll hier nicht weiter eingegangen werden; die Aussagen hierzu gleichen sich in den beiden Modellen in fast allen Punkten.

Auch für den Bereich der äußeren und inneren Organisation an Gesamtschulen können wir also zusammenfassend feststellen, daß in den Gesamtschulempfehlungen des Deutschen Bildungsrates Reformvorstellungen entwickelt werden, wie sie bereits Paul Oestreich vor rund fünfzig Jahren in seinen Entwürfen zur "elastischen Einheitsschule" aufgezeigt hat.

Und selbst wenn heute der Hinweis auf die Notwendigkeit einer "rollenden Reform"²³⁾ als aktuell und neu gilt, so lassen sich auch dafür bereits in Paul Oestreichs Gesamtschulplänen ähnliche Äußerungen finden, wenn er abschließend zu seinem Entwurf einer "elastischen Einheitsschule mit innerer Differenzierung" sagt: "Die **Z i e l d e e** wurde damit entworfen, die Aufgabe ist eine unendliche, sich ständig wandelnde und vertiefende, die immer erneut zu endlicher, wandelbarer Gestaltung zu kommen suchen muß und wird."²⁴⁾

Ein letzter Vergleich soll hier noch erwähnt werden, weil er wiederum belegt, daß sich die Geschehnisse um eine Reform vor allem auch in den standespolitischen Auseinandersetzungen wiederholen. Wir haben die Stellungnahmen und Einstellungen der Verbände der Volksschullehrer und der Gymnasiallehrer zur Zeit der

22) Empfehlung Gesamtschulen, S.167.

23) Vgl. dazu Empfehlung Gesamtschulen, S.13.

24) Oestreich VI, S.57.

Einheitsschulbewegung aufgezeigt und finden nun in den Presseberichten der Gegenwart die Parallele dazu. So spricht sich der Deutsche Philologenverband klar für die Beibehaltung des gegliederten Schulwesens aus, wenn er feststellt: "Eine Entwicklung des Schulwesens in Richtung auf eine Gesamtschule wird 'entschieden abgelehnt' ".²⁵⁾

Der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverein hingegen, die Landesvertretung der Volksschullehrer, befürwortet die Durchführung von Schulversuchen mit der Gesamtschule: "Insbesondere die Erprobung der Gesamtschule ist eine pädagogisch und bildungspolitisch so bedeutsame Aufgabe, daß abschließende Urteile nicht gefällt werden können, ehe die Versuchsergebnisse ... ausgewertet sind".²⁶⁾

Der Vergleich der Reformpläne Paul Oestreichs zur Gesamtschule mit den Gesamtschulplänen des Deutschen Bildungsrates hat uns in vielen Punkten den Beweis erbracht, daß das, was wir heute als neu und einmalig bezeichnen, seinen eigentlichen Ursprung in der Geschichte der Pädagogik, in früheren Reformplänen hat.

Man hatte damals wie heute ohne Zweifel allen Grund, mit dem bestehenden Schulsystem unzufrieden zu sein. Wir hätten heute allerdings auch wieder einmal die Möglichkeit, aus den Erfahrungen früherer Zeiten zu lernen - wenn wir dies nur wollten.

25) Südd.Zeitung vom 21.3.74, S.18.

26) Bayerische Schule, 27.Jg., H.7/8 1974, S.7.

4. Gesamtschulentwicklung und aktuelle Diskussion

"Schulversuche müssen scheitern, wenn nicht die reifen Umstände und Menschen sie tragen".¹⁾ Diese Äußerung Oestreichs läßt sich nicht nur auf Schulversuche sondern auf die Schulreform im allgemeinen anwenden. Noch können wir nicht von Ergebnissen des von uns aufgezeigten Experimentalprogrammes für Gesamtschulen sprechen. Es lassen sich nur Erfahrungen skizzieren, wie sie sich uns aus den laufenden Versuchen zeigen und kritische Stimmen zur Gesamtschulfrage referieren, wie sie in der Diskussion unserer Tage zu hören sind.

4. 1. Erfahrungen aus der Geschichte

Die Tatsache, daß die Schule zu einem gesellschaftlichen Faktor von fundamentaler Bedeutung geworden ist, wird nicht bestritten. "Es ist ein Produkt der modernen Geschichte, daß politische und wirtschaftliche Macht immer enger mit dem Bildungswesen verknüpft wird".²⁾ Damit erfährt der Zusammenhang von Schulreform und Gesellschaftsreform eine besondere Bedeutung. So gelangen Gesamtschultheoretiker der Gegenwart zu der Auffassung, "daß ohne eine tiefgreifende Gesellschaftsreform die Einführung einer kritisch-politischen Gesamtschule, die quantitativ die Addition bisheriger Schulen übersteigt, langfristig nicht möglich sein wird".³⁾

Doch auch diese Diskussion ist nicht neu. Wir finden sie in der Geschichte jeweils dann, wenn es um die Einführung eines ein-

1) Oestreich, P.: Zur Produktionsschule, a.a.O., S.10.

2) Heydorn, H.-J.: Ungleichheit für Alle, In: Das Argument, 11. Jahrg., H. 5/6, 1969, S.387.

3) Stubenrauch, H., a.a.O., S.210.

heitlichen Schulwesens geht. Daß diese Bewegung eine lange Tradition hat, haben wir aufzuzeigen versucht. Von besonderem Interesse scheint uns dabei, daß die Diskussion um die Gesamtschule immer zu einer Zeit akzentuiert worden ist, als sich Veränderungen im politischen Geschehen anbahnten. "Sie erreichte regelmäßig ihre Höhepunkte im Anschluß an politische Krisen, wie den 30 jährigen Krieg, den Zusammenbruch des Römischen Reiches deutscher Nation in den Kriegen Napoleons, die Märzrevolution von 1848, den 1. Weltkrieg und die Novemberrevolution von 1918 und zuletzt im Anschluß an das Ende des Dritten Reiches".⁴⁾

Die Geschichte der Gesamtschulbewegung läßt nicht nur die Gründe erkennen, die zur Forderung nach Reformen drängten, sie läßt auch Schlüsse zu, warum es bisher nicht gelungen ist, Gesamtschulsystemen auf breiter Basis zum Erfolg zu verhelfen.

Danach lassen sich nicht nur politische sondern vor allem auch ökonomische Motive nennen, die einem Bildungssystem, das zumindest äußerlich formal egalitäre und demokratische Züge tragen sollte, widersprachen. Aber auch an der Finanzierungsfrage entzündeten sich die Diskussionen, denn zu keiner Zeit waren die für Reformen erforderlichen Geldmittel vorhanden.

Vor allem aber standespolitische Auseinandersetzungen unter den Lehrern selbst spielten eine wesentliche Rolle in der Frage der Schulreform. Die Gesamtschule wurde mit Ausnahme des Bundes Entschiedener Schulreformer in der Regel nur von Volks- oder Realschullehrern befürwortet, nicht aber von den Standesorganisationen des Höheren Schulwesens.

Eine weitere Schwierigkeit in den Realisierungsbestrebungen um die Gesamtschule bereitete nicht zuletzt die Tatsache, daß unter den Befürwortern und Reformern die mannigfaltigen pragmatischen und ideologischen Ansätze in den Reformplänen eine entsprechende Verwirrung stifteten und die Gesamtschulpläne letztlich eine recht "diffuse Gestalt"⁵⁾ annahmen, zuungunsten der Reform.

Die Anhänger der Gesamtschulidee sahen sich aber auch mit der Diskrepanz zwischen theoretischer Forderung und praktischer Verwirklichung konfrontiert. Diese zeigte sich neben den nicht

4) Sander/Rolff/Winkler: Die Demokratische Leistungsschule, Hannover 1967.

5) Sander/Rolff/Winkler, a.a.O., S.82.

ausgereiften Reformplänen vor allem in der ungenügenden Vorbereitung der Lehrer auf die neue Aufgabe und der mangelnden Einsicht bei der Elternschaft. Nicht selten wurde die Gesamtschule als sozialistische Einrichtung verstanden und verurteilt.

Tews, einer der Verfechter der Einheitsschule, der kein Anhänger des Sozialismus war, entgegnete diesem Argument bereits 1916: " 'Sozialistisch' ist die Forderung nach der Einheitsschule keineswegs, weder in ihren Wirkungen noch rein inhaltlich, auch wenn sie, was bekanntlich nicht der Fall ist, nur von Sozialdemokraten vertreten würde ... Die Einheitsschule hat mit dem Sozialismus ungefähr ebensoviel zu tun wie die Gewerbefreiheit und die Freizügigkeit mit dem Zunftzwang. Die Einheitsschule will die geistige Freizügigkeit erhöhen und jeden das werden lassen, wozu er Kraft und Neigung hat. Ein 'Sozialismus', mit dem auch jeder 'Manchestermann' einverstanden sein müßte".⁶⁾

Vergleichen wir die aus dem Quellenstudium gewonnenen Einblicke in die Entwicklung der Gesamtschulidee mit der gegenwärtigen Situation, so zeigt sich uns eine gewisse Parallelität in den Vorgängen. Ursachen, Ziele und Argumente für die Schulreform gleichen sich. Aber auch die Widersprüche in der Schulreform, die Stubenrauch für die Gegenwart so treffend zusammenfaßt, unterscheiden sich kaum:

" Zusammengefaßt und vereinfacht lassen sich die Widersprüche der Schulreform auf folgende Formel reduzieren: Mobilitätssteigerung durch mehr Bildung, ja - teurere Schulen, nein; mehr und besser ausgebildete Lehrer, ja - entsprechend ausgestattete Hochschulen, nein; Leistungsoptimierung durch Kern-Kurs-System und additive Gesamtschule, ja - kritisch-politischen Unterricht, nein; verbesserte Selektionsmechanismen, ja - optimale Förderung jedes einzelnen ungeachtet der Produktionsinteressen, nein; Schulreform, ja - Revolutionspädagogik, nein."⁷⁾

6) Tews, J.: Freie Bahn jedem Tüchtigen, Leipzig 1916, S.75 f.

7) Stubenrauch, H., a.a.O., S.213.

4. 2. Erfahrungen aus gegenwärtigen Schulversuchen

Die in der BRD laufenden Versuche mit Gesamtschulen unterliegen nach dem Willen des Bundesrates und der Regierung einer wissenschaftlichen Kontrolle, die einen Vergleich zwischen dem Gesamtschulsystem und dem traditionellen dreigliedrigen Schulsystem ermöglichen soll. Vom Ergebnis dieses Vergleiches wird die Entscheidung abhängen, ob auf lange Sicht das dreigliedrige Schulsystem durch ein Gesamtschulsystem ersetzt werden soll, oder ob beide Systeme nebeneinander bestehen sollen oder aber ob es weiterhin nur das tradierte Schulsystem geben wird. Heute läßt sich dazu nur feststellen, "daß der größte Teil der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen von Gesamtschulen auf Leistungseffizienzvergleich zwischen Gesamtschulen und tradierten Schulreformen ausgerichtet ist".¹⁾ Die wissenschaftliche Begleitforschung wird dabei nicht versuchsverändernd oder versuchsunterstützend auf das Experimentalprogramm einwirken. Eine Auswertung der Untersuchungen ist nicht vor 1976 zu erwarten. Sollten sich jedoch nach der Experimentierphase die Länder der BRD nicht auf ein einheitliches Schulsystem einigen können und sowohl Gesamtschulen als auch dreigliedrige Schulen nebeneinander bestehen, dürften die Chancen für eine Vereinheitlichung unseres Schulwesens für längere Zeit vergeben sein. Damit hätten sich dann aber die Aussichten, daß alle Schüler der BRD einheitliche schulische Voraussetzungen vorfinden, ebenfalls zerschlagen.

Wir können uns also hinsichtlich unserer Diskussion über erste Erfahrungen mit Versuchen nicht auf offizielle von der Regierung veröffentlichte Versuchsberichte stützen, sondern beziehen uns auf Erfahrungen mit der Gesamtschule.

"Kein Zweifel - die Gesamtschulbewegung befindet sich in einer schwierigen Phase ihrer Entwicklung. Manche sprechen von einer Krise"²⁾, meint der ehemalige Berliner Schulsenator Evers in

1) Stubenrauch, H., a.a.O., S.221.

2) Evers, C.-H.: Vorwort in: Rolff, H.-G. u.a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek bei Hamburg 1974, S.9, im folg. zit. als Strategisches Lernen.

in einer kürzlich veröffentlichten kritischen Zwischenbilanz zur Gesamtschule.

Daß die Erprobung der Gesamtschule ohne Schwierigkeiten abläuft, hat wohl kein erfahrener Pädagoge erwartet. Aber vielleicht haben manche, die unter "normalen Schulbedingungen" vorzunehmende Umsetzung des Reformprogramms in die Gesamtschulpraxis hinsichtlich ihrer Problematik unterschätzt, zumal sich die Planung der Schulreform wiederum als unzureichend erwiesen hat. "Es gab und gibt, obwohl zehn Jahre Gesamtschulentwicklung ins Land gegangen sind, kein voll realisiertes Programm, das gleichzeitig die curriculare und architektonisch-funktionale Planung in der notwendigen Weise integriert, das arbeitsteilig an verschiedenen Schulen Entwicklungsschwerpunkte setzt und die spezifischen Erfahrungen systematisch an alle Interessenten weiterleitet (...), das im Planungsvorlauf den Lehrern breite Gelegenheit zu intensiver Vorbereitung der neuen Aufgabe gibt sowie Eltern, Schüler und übrige Öffentlichkeit eingehend über die neue Schule aufklärt".³⁾

So gibt es viele Gesamtschulen, die ihre Planungsarbeit und den laufenden Versuch ohne jegliche wissenschaftliche Unterstützung oft mit jungen, wenig schulerfahrenen Lehrern bewältigen müssen. In ihrer Ausbildung werden die Lehrer kaum auf die besonderen Anforderungen vorbereitet, die die Gesamtschule an sie stellt. Die große Arbeitsbelastung, die für die speziellen Bedürfnisse der Gesamtschule oft mangelnde Ausbildung und der Ganztagsbetrieb mögen mit die Ursachen für eine verhältnismäßig hohe Fluktuationsquote bei Lehrern an Gesamtschulen sein. Der Pioniergeist der ersten Jahre ist bei manchen der Resignation gewichen.

Besondere Probleme treten im curricularen Bereich auf. Die im Experimentalprogramm angesprochenen Verfahren der Lehrplanrevision und Erprobungen von Innovationen können die Lehrer in den seltensten Fällen leisten. "Regionale pädagogische Zentren für die Curriculumentwicklung und für einen 'didaktischen Service' fehlen fast völlig".⁴⁾

3) Strategisches Lernen, S.10.

4) Ebenda, S.10.

Nicht in allen Gesamtschulen entspricht die Ausstattung und die räumliche Unterbringung den Erfordernissen dieses Schultyps. Vor allem der Ganztagsbetrieb leidet an vielen Schulen unter dem Rummangel für Freizeitaktivitäten und an entsprechenden Materialien. Fast alle Gesamtschulen haben zu wenig pädagogische Mitarbeiter. Auf die Hilfe eines Schullaufbahnberaters und eines Schulpsychologen - beide wären für die spezifischen Bedürfnisse dieser Schule zwingend notwendig - müssen die Schulen noch weitgehend verzichten.

"Alle ernsthaften Schulreformer wissen ..., daß es nicht gelingen kann, durch eine Schulreform die Gesellschaft unmittelbar zu verändern"⁵⁾, sagt Rolff. Wir stimmen ihm auch zu, wenn er die Auffassung vertritt, daß es zu früh und voreilig wäre, wenn wir jetzt schon der Schulreform jeglichen Effekt auf gesamtgesellschaftliche Prozesse absprechen.

Wie der Beitrag der Gesamtschule zur Strukturveränderung aussehen und wie sie ihre gesellschaftspolitischen Versprechen einlösen wird, muß die Zukunft erst zeigen. Daß sie Chancengleichheit durch Differenzierung herstellen kann, lassen bereits vorliegende empirische Untersuchungen über die soziale Zusammensetzung der Leistungskurve⁶⁾ bezweifeln. Danach sind Kinder von Beamten und Angestellten in den höheren Leistungskursen wiederum stärker repräsentiert als Arbeiterkinder. Doch daran wird auch die Gesamtschule wenig ändern können, zumal die "Ergebnisse ... der Sozialisationsforschungen ... nahelegen, daß die Stellung der Arbeitereltern am Arbeitsplatz verändert werden muß, wenn man die Bedingungen der Erstsozialisation der Arbeiterkinder in ihrer Familie ändern und die Voraussetzungen schaffen will, daß Arbeiterkinder gleiche Chancen erhalten".⁷⁾

Ein weiteres Problem, das die Gesamtschule bei ihrer gegenwärtigen Struktur noch lösen muß, ist das der festen sozialen Bezugsgruppe. Leistungsdifferenzierung, Wahldifferenzierung und

5) Strategisches Lernen, S.21.

6) Vgl. dazu Bernhardt M.: Zielsetzungen der integrierten Gesamtschule und ihre Realisierungschancen. Frankfurt/M. 1973.

7) Strategisches Lernen, S.13.

freie Arbeitsgemeinschaften widersprechen als flexible Organisationsformen im Grunde dem Festhalten an der starren Jahrgangsklasse.

Die Gesamtschule hat als Reformschule zweifelsohne eine Reihe von schwierigen Problemen zu bewältigen; das sollten diese Beispiele aufzeigen. Doch lassen sich auch durch den Einfluß der integrierten Gesamtschulen schon erste Ansätze einer allgemeinen Bildungsreform erkennen: Die stärkere Diskussion von Schulproblemen in der Öffentlichkeit, Modelle kollegialer Schulleitung und rationalisierter Schulverwaltung, Innovationen im didaktisch- methodischen Bereich, "Erfahrungen mit dem sozialen Lernen von Jugendlichen und Lehrern"⁸⁾ durch die Ganztagschule und neue Wege der Kooperation zwischen Elternhaus, Schule und Bezirk.

Wir sehen in dem Abbau von Illusionen zur Schulreform, in der offenen Diskussion und sorgfältigen Analyse aller sich aus den Schulversuchen ergebenden Probleme und in der konstruktiven Kritik an den neuen Modellen mögliche Ansätze für ein erfolgreiches Experimentieren.

4. 3. Gesamtschulprobleme in aktueller Diskussion

Gesamtschulen sind vorerst in der BRD nur in der Erprobung, sie sind Experimente. Sie sollen uns aber in absehbarer Zeit den Beweis liefern, ob sich die theoretische Konzeption, wie sie als Grundmodell in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates aufgezeigt worden ist, in die Praxis umsetzen läßt.

8) Strategisches Lernen, S.17.

Wir erwarten eine Antwort auf die Frage, ob die Gesamtschule Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit herstellen kann. Erfüllen die Versuchsschulen ihre Aufgabe als Experimentierfeld für eine "rollende Reform", dann müssen wir auch eine Antwort auf die Frage erhalten, ob dieses Schulsystem den Anforderungen entspricht, die wir an die Schule von morgen stellen müssen.

Wir wissen, daß das Interesse an Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungsfragen in den letzten beiden Jahrzehnten gerade auch bei uns in der BRD enorm gestiegen ist. Uns ist aber auch bekannt, daß "die Kluft zwischen der Unterrichtsweise in der Klasse und der nachher einsetzenden Ausbildung auf dem Arbeitsplatz groß"¹⁾ ist, daß die gegenwärtige Schule die jungen Menschen noch nicht auf das Lernen des Lernens vorbereitet, daß sie sie noch nicht befähigen kann, den kontinuierlichen Veränderungen in den vielfältigen Sachverhalten zu folgen.

Dazu muß die Schule ihre Lehrinhalte überprüfen. Aus der Fülle des Wissens wird sie eine sorgfältige Auswahl zu treffen haben, die dem einzelnen die Orientierung am Ganzen ermöglicht; nur an wenigen Sachverhalten wird eine Vertiefung möglich sein, werden präzise Kenntnisse vermittelt werden können. Deshalb muß die Schule auch ihre Methoden überprüfen. Der Schwede Husén formuliert es so: "Das herausragendste Merkmal der Schule, die wir uns an der Jahrhundertwende als vorherrschend vorstellen dürfen, ist die Revolutionierung der Arbeitsweise. Wahrscheinlich wird die Art der Aneignung von Kenntnissen grundlegend verändert sein".²⁾

Die Diskussion um eine prospektive Pädagogik entzündet sich an der Gesamtschule. Denn die Gesamtschule "nimmt für sich in Anspruch, erzieherische Forderungen optimal zu verwirklichen, die für eine demokratische Industriegesellschaft von allen Seiten erhoben werden ..."³⁾ Wenn die Schule also den einzelnen auf ein life-long learning vorbereiten will, dann muß sie neue Wege finden. Von der Gesamtschule wird erwartet, daß sie diese

1) Husén, T.: Die Schule der 80er Jahre, Stuttgart 1971, S.28 f.

2) Ebenda, S.29.

3) Empfehlung Gesamtschulen, S.9.

Wege findet und erprobt. Ob diese Wege die richtigen sind, werden wissenschaftliche Untersuchungen bestätigen müssen.

In der Diskussion um die bestmögliche Schule stehen organisatorische Probleme neben den Fragen zu den Inhalten im Mittelpunkt.

"Das Hauptgewicht wird auf dem Lernen liegen, nicht auf Unterrichten"⁴⁾, sagt der schwedische Bildungsforscher Husén. Also muß sich die Schule, der Lehrer darauf einstellen, die Schüler das Lernen zu lehren. Das setzt schulorganisatorische Veränderungen voraus. So wird die Organisationsform des Unterrichts die Größe der Schülergruppe (Großgruppe, Kleingruppe) bestimmen. Bei Einwegkommunikation werden wir Großgruppierungen bevorzugen, wohingegen bei weitgehendem Individualunterricht durch den Lehrer die Kleingruppe die ideale Organisationsform darstellt.

Flexible Unterrichtsorganisation setzt flexible Schülergruppierungen voraus. Die Jahrgangsklasse und die schuljahrbezogene Versetzung werden, wie das Paul Oestreich bereits gefordert hat, zugunsten einer Gruppierung nach Fachintelligenz und altersheterogener Gruppierungen zurücktreten müssen. "Innerhalb altershomogener Klassen findet sich immer schon im ersten Schuljahr eine bedeutende Variabilität, die unabhängig von Sitzenbleiben und Überführung in Spezialklassen während der ganzen Schulzeit nur zunimmt".⁵⁾

Um weitgehende Individualisierung wird sich der Lehrer bemühen müssen. Weil die Schüler verschieden sind, werden sie auch nur auf verschiedenen Lernwegen zu ihrem Lernziel kommen. Das setzt jedoch eine genaue Diagnose der Lernbedingungen des einzelnen Schülers, einen "didaktischen" Service und eine "Mediathek" voraus

"E r z i e h e n h e i ß t S u c h e n , Also sei der Erzieher stets ein Suchender, nie ein Fertiger oder gar ein Rentner!"⁶⁾

4) Husén, T., a.a.O., S.29.

5) Ebenda, S.30.

6) Oestreich VI, S.61.

Dieser Auftrag, den Paul Oestreich dem Lehrer erteilt, gilt im besonderen für die Schule der Zukunft. Die Rolle des Lehrers wird sich verändern. Er wird weniger unterrichten, dafür aber mehr diagnostizieren und lenken müssen. Teamarbeit und Teamunterricht, die Einbeziehung von Nichtlehrern in das Schulgeschehen wird sich als ebenso zweckmäßig erweisen wie der optimale Einsatz von Medien und Hilfsmitteln.

Die Diskussion um die beste Schulform, die uns die Reformprogramme bringen sollen, läßt erkennen, daß diejenige Schule die beste sein wird, die eine optimale Differenzierungsform entwickelt und sich im didaktischen Bereich den individuellen Voraussetzungen der Schüler anzugleichen weiß.

Ernüchternd und wiederum als Parallele zur Zeit Paul Oestreichs treten uns jedoch jüngste Pressemeldungen zur Bildungsreform entgegen, wenn es heißt: "Die bis zum Überdruß beschworene Bildungsreform in der Bundesrepublik scheint jetzt endgültig zum Scheitern verurteilt. Der Bildungsgesamtplan ... kann nicht finanziert werden".⁷⁾ Dieser Hiobsbotschaft der Regierung zufolge scheint sich zu bestätigen, daß "das größte Reformwerk der Nachkriegszeit"⁸⁾ nicht realisiert werden kann. Sollte sich damit Georg Pichts 1964 ausgesprochene Prophezeiung von der "deutschen Bildungskatastrophe" nun doch nach zehn Jahren bewahrheiten? Dann hat auch für dieses Jahrhundert die Feststellung von Comenius weiter Gültigkeit, wenn er sagt: "Schulen, die ihrem Zweck vollkommen entsprechen, hat es bisher nicht gegeben".⁹⁾

7) Münchener Abendzeitung v. 21.3.1974, S.8.

8) Ebenda, S.8.

9) Flitner, A.: Johann Amos Comenius, Große Didaktik, Düsseldorf/München 1954, S.62.

Verzeichnis der benutzten Literatur

- Adorno, Theodor: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1972
- Alt, Robert: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Berlin 1957.
- Anrich, Ernst: Neue Schulgestaltung aus nationalsozialistischem Denken. Stuttgart 1933.
- Baethge, Martin: Abschied von Reformillusionen. In: betrifft: erziehung. H.11. 1972.
- Ballauf, Theodor; Schaller, Klaus: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. III. 19./20. Jahrhundert. Freiburg, München 1973.
- Bayerische Schule. Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes. 27. Jahrg., H. 7/8. 1974.
- Bechert, Günter (Hrsg.): Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim 1971.
- Becke, Bernhard: Schule zwischen gestern und morgen. Bayreuth 1967.
- Becker, Egon; Jungblut, Gerd: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt/M. 1972.
- Becker, Hellmut: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt/M. 1971.
- Becker, Hellmut (Hrsg.): Probleme einer Schulreform. (Vortragsreihe des Heidelberger Studio). Stuttgart 1959.
- Bernhardt, M.: Zielsetzungen der integrierten Gesamtschule und ihre Realisierungschancen. (Hrsg.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). Frankfurt/M. 1973.
- Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970.
- Blonskij, P. P.: Die Arbeits-Schule. Teil I und II. Berlin 1921.
- Brauneiser, Manfred (Hrsg.): Attacken auf die Pädagogische Provinz. Stuttgart 1970.
- Bruner, Jerome S.: Der Prozeß der Erziehung. Berlin 1970.
- Bühlow; Hopf; Nagel; Preuss-Lausitz: Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform. Weinheim, Basel 1972.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan Bd. I und II. Stuttgart 1973.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan (Kurzfassung). Bonn 1973.

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen. -K 28-29/72-. Stuttgart 1972.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Zwischenbericht an die Regierungschefs des Bundes und der Länder über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget. Bd. 1. -K 111/71- V. Entwurf. Bonn 1971.
- Dietze, Horst: Zur Lage des Erziehungs- und Bildungswesens. Berlin 1965.
- Driesch; Esterhues: Geschichte der Erziehung und Bildung. Bd. II. 6. Aufl., Paderborn 1964.
- Edding, Friedrich: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen aus Haushalt und Investition. Freiburg/Breisg. 1963.
- Essig, Olga: Beruf und Menschentum. In: Hilker, Franz (Hrsg.): Die Lebensschule. Entschiedene Schulreform VI. Berlin 1922.
- Evers, Carl-Heinz: Lernen tut zuweilen weh. In: betrifft: erziehung. 6. Jahrg. H. 3. Weinheim 1974.
- Evers, Carl-Heinz: Modelle moderner Bildungspolitik. Frankfurt/M. 1969.
- Evers, Carl-Heinz; Rau J. (Hrsg.) Oberstufenreform und Gesamthochschule. Frankfurt/M. 1970.
- Flitner, Andreas: Johann Amos Comenius. Große Didaktik. Düsseldorf/München 1954.
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. 11. Aufl. Stuttgart 1966.
- Flitner, Wilhelm: Die Einrichtung von Modellschulen. In: Probleme einer Schulreform. Das Heidelberger Studio. Stuttgart 1959.
- Flitner, Wilhelm: Grundlegende Geistesbildung. Heidelberg 1965.
- Frankfurter Hefte. Zeitschrift für Kultur und Politik. Sonderheft Bildung. 26. Jahrg. H. 4. 1971.
- Frankfurter Rundschau v. 7.6.1973.
- Friemond, Hans: Die Bildungsplanung in der Bundesrepublik. In: Frankfurter Hefte. 26. Jahrg. H. 4. 1971.
- Führ, Christoph (Hrsg.): Zur Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1969.
- Führ, Christoph: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen. Weinheim 1970.
- Gesamtschul-Informationen. Pädagogisches Zentrum Berlin. 5. Jahrg. H. 4. 1972 und 6. Jahrg. H. 2-3. 1973.
- Groothoff, Hans-H. (Hrsg.): Das Fischer Lexikon. Pädagogik. Frankfurt/M. 1964.

- Grundgesetz für die Bundesrepublik. 15. Aufl. (dtv.) München 1972.
- Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Nr. 32. Paul Oestreich. Pädagogik in Leitsätzen. Heidelberg 1970.
- Hahn, Erich: Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig 1926.
- Hamm-Brücher Hildegard: Aufbruch ins Jahr 2 000. Hamburg 1967.
- Hamm-Brücher Hildegard: Auf Kosten unserer Kinder? Hamburg 1965.
- Hentig, Hartmut von (Hrsg.): Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung. Rockefeller. Bericht und Conant-Bericht. Stuttgart 1960.
- Hentig, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1968.
- Herderbücherei: Wörterbuch der Schulpädagogik. Freiburg/Breisg. 1973.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Ungleichheit für alle. In: Das Argument 11. Jahrg., H. 5/6. 1969.
- Heydorn, Heinz-Joachim (Hrsg.): Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt/M. 1967.
- Hilker, Franz (Hrsg.): Die Lebensschule. Entschiedene Schulreform IV. Berlin 1922.
- Hiller, Fr.: Die Deutsche Schule. Langensalza 1933.
- Hitler, Adolf: Mein Kampf. 489. - 493. Aufl., München 1939.
- Hitpaß; Laurien; Mock: Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule? Bamberg 1970.
- Höhne, Ernst: Der Neuaufbau des Schulwesens nach dem Bildungs-
gesamtplan. Bamberg 1972.
- Hurrelmann, Klaus: Die Guten im Töpfchen... In: betrifft: er-
ziehung. H. 10. 1971.
- Hurrelmann, Klaus: Unterrichtsorganisation und schulische
Sozialisation. Weinheim 1971.
- Husén, Torsten (Hrsg.): International Study of Achievement in
Mathematics: A Comparison of Twelve Countries.
Bd.II. Stockholm/New York 1967.
- Husén, Torsten (Hrsg.): Die Schule der 80er Jahre. Stuttgart
1971.
- Jencks, Christopher: Chancengleichheit. Reinbeck bei Hamburg
1973.
- Jüttner, Egon: Schweden. München 1970.
- Kawerau, Siegfried: Der Bund entschiedener Schulreformer. Ent-
schiedene Schulreform I. Berlin 1922.

- Kawerau, Siegfried: Sozialogische Pädagogik. Leipzig 1921.
- Kawerau, Siegfried (Hrsg.): Das Weißbuch der Schulreform. Berlin 1920.
- Kerstiens, Ludwig: Modelle emanzipatorischer Erziehung. Bad Heilbrunn 1974.
- Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1908.
- Kienitz, Werner u.a.: Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Berlin 1971.
- Klafki, W.; Rang, A.; Röhrs, H.: Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Braunschweig 1970.
- Koneffke, Gernot: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument. 11.Jahrg. H. 5/6, 1969.
- Krieck, Ernst: Nationalpolitische Erziehung. 9. und 10. Aufl., Leipzig 1933.
- Krings, Hermann: Chancen eines Strukturwandels wahrnehmen. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 98 vom 27./28.4.1974, S. 10.
- Krings, Hermann: Neues Lernen. München 1972.
- Kühnhausen, Oskar: Die Einheitsschule im In- und Auslande. 2. Aufl., Gotha 1919.
- März, Fritz (Hrsg.): Soziale und politische Erziehung. Bad Heilbrunn 1970.
- Magdeburg, Horst: Kritik am "streaming" in Gesamtschulen. In: Gesamtschul-Informationen. 1969. H. 1.
- Magdeburg, Horst: Gesamtschulentwicklung in den Ländern Westeuropas. In: Gesamtschule 1971. H. 1/2.
- Mann, Erich: Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig 1926.
- Mastmann, Horst (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule. Schwalbach 1971.
- Mastmann, H.; Flößner, W.; Teschner, W.: Gesamtschule. Schwalbach 1968.
- Merkt, Hans (Hrsg.): Dokumente zur Schulreform in Bayern. München 1952.
- Modell München. Plan einer integrierten Gesamtschule. München 1970.
- Mollenhauer, Klaus: Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. 8. Aufl., Stuttgart 1972.
- Moser, Heinz: Die ungebrochene Schule. Basel 1971.
- Münchener Abendzeitung vom 16./17.3.1974, S.9 und 21.3.1974. S.8.

- Neill, A.S.: Erziehung in Summerhill. München 1965.
- Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung.
1. Jahrg., Göttingen 1961 und 6. Jahrg. Göttingen 1966.
- Nohl, Hermann: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 3. Aufl., Frankfurt/M. 1949.
- OECD (Hrsg.): Begabung und Bildungschancen. Frankfurt/M. 1967.
- OECD (Hrsg.): Bildungswesen: Mangelhaft. Frankfurt/M. 1973.
- Oestreich, Paul: Bausteine zur neuen Schule. München 1923.
- Oestreich, Paul: Der Einbruch der Technik in die Pädagogik. Stuttgart, Berlin 1930.
- Oestreich, Paul; Danziger, Gerhard: Der Jugendhelfer. Berlin 1927.
- Oestreich, Paul: Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule. In: Hilker, Franz (Hrsg.): Die Lebensschule. Entschiedene Schulreform IV. Berlin 1922.
- Oestreich, Paul (Hrsg.): Die freie studentische Produktionsgemeinschaft als Vorstufe zu der Einheitsschule. Berlin-Fichtenau 1920.
- Oestreich, Paul (Hrsg.): Die Neue Erziehung. Entschiedene Schulreform V. Berlin 1921.
- Oestreich, Paul (Hrsg.): Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. Berlin 1924.
- Oestreich, Paul: Die Schule zur Volkskultur. München, Leipzig 1923.
- Oestreich, Paul: Die Technik als Luzifer der Pädagogik. Rudolstadt 1947.
- Oestreich, Paul: Ein großer Aufwand, schmäählich!, ist vertan. Rund um die Reichsschulkonferenz. Leipzig 1924.
- Oestreich, Paul: Es reut mich nicht. Entschiedene Schulreform XIV. Leipzig 1923.
- Oestreich, Paul (Hrsg.): Menschenbildung. Entschiedene Schulreform VII. Berlin 1922.
- Oestreich, Paul: Selbstbiographie. In: Hahn, E.: Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig 1926.
- Oestreich, Paul: Selbstbiographie. Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Berlin, Leipzig 1947.
- Oestreich, Paul: Schöpferische Erziehung. Berlin-Fichtenau 1920.
- Oestreich, Paul: Strafanstalt oder Lebensschule? Karlsruhe 1922.
- Oestreich, Paul (Hrsg.): Zur Produktionsschule. Entschiedene Schulreform III. 2. Aufl., Berlin 1921.

- Oevermann, Ulrich: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. 8. Aufl., Stuttgart 1972.
- Pädagogisch-psychologisches Institut der Stadt München (Hrsg.): Die Schule im nationalsozialistischen Staat. Leipzig 1935.
- Peisert, Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967.
- Petrat, Gerhardt: Soziale Herkunft und Schulerfolg. Frankfurt/M. 1964.
- Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg/Breisg. 1964.
- Picht, Georg: Die Verantwortung des Geistes. Freiburg/Breisg. 1965.
- Picht, Georg: Mut zur Utopie. München 1969.
- Picht, Georg: Prognose, Utopie, Planung. Stuttgart 1967.
- Rang, Adalbert; Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Die differenzierte Gesamtschule. München 1969.
- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 8. Aufl., Stuttgart 1965.
- Recum, Hasso, von: Zur Standortbestimmung der Bildungsplanung. In: UNESCO (Hrsg.): Perspektiven der Bildungsplanung. Frankfurt/M. 1967.
- Reichsministerium des Innern. Leipzig: Die Reichsschulkonferenz 1920. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig 1921.
- Reuter, Ernst: Wie verbindlich ist der Bildungsgesamtplan? In: Betrifft Erziehung. 6. Jahrg. H.3, 1974.
- Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Reform des Curriculum. Neuwied, Berlin 1967.
- Robinsohn, Saul B.; Thomas Helga: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Stuttgart 1968.
- Röhrs, Hermann: Theorie der Schule. Frankfurt/M. 1968.
- Rolff, Hans-G.: Bildungsplanung als rollende Reform. Frankfurt/M. 1970.
- Rolff, Hans-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1967.
- Rolff, Hans-G. u.a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Reinbek bei Hamburg 1974.
- Rosenthal, R.; Jacobson, L.: Pygmalion in the classroom. New York 1968.
- Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. 8. Aufl., Stuttgart 1972.

- Roth, H.: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Roth, H. (Hrsg.): Revolution der Schule? Hannover 1969.
- Sander, Th.; Rolff, H.-G.; Winkler, G.: Die demokratische Leistungsschule. Hannover 1967.
- Schaller, Hermann: Die Schule im Staate Adolf Hitlers. Breslau 1935.
- Scharrelmann, Heinrich: Von der Lernschule über die Arbeitsschule zur Charakterschule. Leipzig 1937.
- Schäfer, W.; Edelstein, W.; Becker, G.: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. Frankfurt a.M. 1971.
- Scheibe, Wolfgang: Die Reformpädagogische Bewegung. Weinheim 1969.
- Schelsky, Helmut: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961.
- Schirach, Baldur von: Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus. München 1938.
- Schorb, Alfons, O.; Fritsche, Volker: Schulerneuerung in der Demokratie. Stuttgart 1966.
- Schultze, Walter: Die Begabtenförderung in ihrer Abhängigkeit vom Schulaufbau. In: Die Deutsche Schule 2, 1967.
- Siegel, Elisabeth: Das Wesen der Revolutionspädagogik. Berlin, Leipzig 1930.
- Sienknecht, Helmut: Der Einheitsschulgedanke. 2. Aufl., Weinheim 1970.
- Süddeutsche Zeitung Nr. 293 vom 19.12.1973. S.4.
Nr. 68 vom 21. 3.1974. S.18 und S.22.
Nr. 98 vom 27./28.4.1974. S.10.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (Hrsg.): Kulturpolitik der Länder. Bonn 1960.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (Hrsg.): Wirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens. OECD-Konferenz in Washington 1961. Dokumentation Nr.2 des Sekretariates der KMK. Bonn 1962.
- Stubenrauch, Herbert: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule. München 1971.
- Tews, Johannes: Die deutsche Einheitsschule. Leipzig 1916.
- Tews, Johannes: Die Einheitsschule. Berlin 1918.
- Tews, Johannes: Freie Bahn dem Tüchtigen. Leipzig 1916.
- Thomas, Helga: Zum Zusammenhang der Schulstufen. In: Frankfurter Hefte, Sonderheft Bildung. 26. Jahrg., H. 4. 1971.
- Tschizewsky, Dimitrij (Hrsg.): Johann Amos Comenius. PAMPAEDIA. Heidelberg 1960.

- Tyroller, H.: Die erste integrierte Gesamtschule in Bayern.
In: Gesamtschule. H. 1. 1971.
- UNESCO (Hrsg.): Perspektiven der Bildungsplanung. Frankfurt/M. 1967.
- US-Informationsdienst (Hrsg.): Erziehung in USA. Bad Godesberg 1961.
- Verfassung des Freistaates Bayern. (Bayerischer Schulbuch-Verlag) München 1960.
- Weimer, Hermann: Geschichte der Pädagogik. Sammlung Göschen Bd. 145. 10.Aufl., Berlin 1941.
- Weinacht, Paul-Ludwig: Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik. München 1969.
- Weise, Martin: Der einheitliche Aufbau des gesamten Erziehungswesens. Leipzig 1924.
- Weismantel, Leo: Menschenbildung an der Zeitenwende. Berlin 1970.
- Widmaier, Hans-Peter u.a.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Eine Modellstudie zur Bildungsplanung im Auftrag des Kultusministeriums von Baden-Württemberg. Villingen 1966.
- Witte, E.: Der Unterricht im Geiste der Völkerversöhnung.
In: Oestreich, Paul (Hrsg.): Die Praxis der unterschiedlichen Schulreform. Nr. 1 - 3. Berlin 1921.
- Wolfle, Dael: Wie kann ein Land seine Begabungen besser nutzen.
In: OECD (Hrsg.): Begabung und Bildungschancen. Frankfurt/M. 1967.
- Yates, Alfred: Differenzierungsprobleme im Schulwesen.
In: Rang A; Schulz, W.(Hrsg.): Die differenzierte Gesamtschule. München 1969.
- Yates, Alfred (Hrsg.): Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim, Basel 1972.

Bildnachweis

- Oestreich, Paul. In: Oestreich, Paul: Selbstbiographie.
Aus dem Leben eines politischen Pädagogen.
Berlin, Leipzig 1947.

LEBENS LAUF

Am 29. September 1934 wurde ich als Tochter des Betriebsleiters Friedrich Schaffer und dessen Ehefrau Käthe, geb. Frank, in München geboren.

Nach dem Volksschulbesuch trat ich in das Realgymnasium der Armen Schulschwestern am Anger in München ein, wo ich 1953 die Hochschulreife erhielt.

Von 1953 bis 1955 studierte ich am Institut für Lehrerbildung in München-Pasing. 1955 legte ich die I. Lehramtsprüfung ab. Nach dem Vorbereitungsdienst in München und Dachau folgte 1958 die II. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen. Bis 1960 unterrichtete ich an Volksschulen in München.

1962 wurde ich für den Lehrgang zur Ausbildung für das Lehramt an Realschulen beurlaubt, den ich im Herbst 1963 mit dem Staatsexamen für das Lehramt an Realschulen abschloß.

Von 1963 bis 1970 war ich im Realschuldienst der Stadt München als Realschullehrerin, Realschulkonrektorin und Realschuldirektorin tätig.

1970 übernahm ich die Leitung der Gesamtschule München-Nord.

1974 endete meine Tätigkeit bei der Stadt München mit der Abordnung an die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität München, wo ich derzeit im Fach Schulpädagogik lehre.

1966 immatrikulierte ich mich an der Ludwig-Maximilians-Universität München und studierte Pädagogik, Psychologie, Christliche Soziallehre und Philosophie. Meine Lehrer waren die Herren Universitätsprofessoren Dr. E. Wasem, Dr. H. Schiefele, Dr. R. Schwarz, Dr. W. Tröger, Dr. F. Stippel, Dr. L. Englert, Dr. W. Scheibe (Pädagogik), Dr. H. R. Lückert, Dr. K. Lukasczyk, Dr. K. Müller, Dr. A. Mayer, Dr. G. Dietrich (Psychologie), Dr. J. Giers, Dr. E. Feifel, Dr. P. Stockmeier (Theologie), Dr. Wenzl, Dr. Neuhäusler, Dr. Varga von Kibéd (Philosophie).

Allen Herren bin ich zu großem Dank verpflichtet.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Professor Dr. E. Wasem für die Anregung, Leitung und Förderung dieser Arbeit, den Herren Professoren Dr. Schiefele und Dr. Giers.

